

La Pedagogía de la Educación en Colombia: Reflexiones y Desafíos para el Siglo XXI*

Pedagogy of Education in Colombia: Reflections and Challenges for the 21st Century

Geovanny Alexander Valero Valencia**

Adolfo Alberto Ochoa Medina***

Doris Coromoto Pernía Barragán****

Resumen

Introducción: La pedagogía colombiana atravesó décadas de transformaciones marcadas por tensiones entre modelos tradicionales de enseñanza y las demandas de una sociedad en rápido cambio, lo que planteó la necesidad de reflexionar críticamente sobre los fundamentos del sistema educativo nacional.

Objetivo: El presente estudio analizó los principales enfoques pedagógicos que configuraron la educación colombiana en el siglo XXI, identificando desafíos estructurales y alternativas de renovación pedagógica orientadas hacia la calidad y la equidad.

Método: Se desarrolló una investigación documental-cualitativa mediante revisión bibliográfica sistemática de 45 fuentes primarias y secundarias, con análisis de contenido temático y triangulación documental.

Resultado: Se identificaron tensiones persistentes entre las políticas estandarizadoras y las pedagogías contextualizadas, brechas profundas en la formación docente, y la emergencia de enfoques críticos, interculturales y tecnológicos como alternativas pedagógicas viables.

Conclusiones: Colombia requirió una renovación pedagógica integral que articuló formación docente, política pública y participación comunitaria para garantizar una educación equitativa y pertinente.

Aportación empírica: El artículo ofreció una síntesis crítica actualizada del estado de la pedagogía colombiana, articulando referentes teóricos nacionales e internacionales con la realidad contextual del sistema educativo del país.

Palabras clave: Pedagogía crítica, Educación colombiana, Formación docente, Calidad educativa, Interculturalidad, Siglo XXI.

Abstract

* Artículo inédito. Artículo de investigación e innovación. Artículo de investigación. Proyecto de investigación vinculado al Doctorado en Pedagogía de la Universidad de Los Andes de Venezuela.

** Economista por la Universidad de Pamplona, Especialista en Desarrollo Económico y Magister en Ciencias Económicas de la Universidad de Pamplona- Colombia. Magister Scientiae en Administración mención Gerencia por la Universidad de Los Andes, Venezuela. Docente e investigador de la Universidad de Santander UDES-Campus Cúcuta. Email: geovanny.valero@mail.udes.edu.co & economista0424@gmail.com

*** Administrador de empresas, por la Universidad Nacional abierta y a distancia, Colombia. Especialista en Alta gerencia por la Universidad Libre de Colombia, Magister en Gerencia de empresas por la Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia. Instructor e investigador del SENA. Email: ochoadmon@gmail.com

**** Doctorado en Innovaciones Educativas. Profesora de la Universidad de Los Andes, categoría Titular. Investigador PEI. ULA. Correo: pernia.doris668@gmail.com; Estado Táchira; Venezuela.

Introduction: Colombian pedagogy went through decades of transformations marked by tensions between traditional teaching models and the demands of a rapidly changing society, highlighting the need for a critical reflection on the foundations of the national education system.

Objective: This study analyzed the main pedagogical approaches that shaped Colombian education in the 21st century, identifying structural challenges and alternatives for pedagogical renewal oriented toward quality and equity.

Method: A qualitative-documentary research was carried out through a systematic bibliographic review of 45 primary and secondary sources, using thematic content analysis and documentary triangulation.

Result: Persistent tensions were identified between standardizing policies and contextualized pedagogies, deep gaps in teacher training, and the emergence of critical, intercultural, and technological approaches as viable pedagogical alternatives.

Conclusions: Colombia required a comprehensive pedagogical renewal that articulated teacher training, public policy, and community participation to guarantee equitable and relevant education.

Empirical contribution: The article provided an updated critical synthesis of the state of Colombian pedagogy, articulating national and international theoretical references with the contextual reality of the country's educational system.

Keywords: Critical pedagogy, Colombian education, Teacher training, Educational quality, Interculturality, 21st century.

1. Introducción

La educación en Colombia ha sido históricamente un escenario de disputas políticas, ideológicas y pedagógicas que reflejaron las profundas desigualdades estructurales de la sociedad colombiana. Desde la colonia hasta la república, la escuela sirvió como instrumento de homogeneización cultural, reproducción del orden social y legitimación del poder, relegando a amplios sectores de la población —indígenas, afrodescendientes, campesinos— a una condición de exclusión sistemática del conocimiento legitimado. Martínez-Boom, Castro y Noguera (2003) señalaron que la historia de la escolarización en Colombia fue, ante todo, la historia de una tecnología de gobierno de la infancia y la juventud, orientada a producir sujetos dóciles y productivos antes que ciudadanos críticos y autónomos. Esta herencia histórica condicionó profundamente las prácticas pedagógicas que pervivieron en las aulas colombianas hasta bien entrado el siglo XXI (Martínez-Boom et al., 2003, p. 23).

La promulgación de la Constitución Política de 1991 y la subsecuente Ley 115 de 1994 representaron un punto de inflexión significativo en el ordenamiento educativo colombiano. La Ley General de Educación consagró principios como la autonomía escolar, la formación integral, la participación democrática y el respeto por la diversidad cultural, abriendo formalmente el camino hacia una pedagogía más pluralista y contextualizada. Sin embargo, Díaz-Villa (2002) advirtió que la brecha entre el discurso normativo y la práctica pedagógica real fue abismal, toda vez que las condiciones materiales de las instituciones educativas, la precaria formación de los docentes y la ausencia de políticas de acompañamiento pedagógico impidieron que los principios constitucionales se tradujeran en transformaciones genuinas de la vida del aula (Díaz-Villa, 2002, p. 47).

El contexto socioeconómico en el que se desarrolló la educación colombiana en el siglo XXI estuvo marcado por niveles de desigualdad entre los más altos de América Latina. Según datos del Banco Mundial, Colombia mantuvo durante las primeras dos décadas del siglo un coeficiente de Gini superior a 0,50, indicador de una distribución del ingreso profundamente inequitativa que se reflejó de manera directa en el acceso diferencial a la educación de calidad (Bruns & Luque, 2014, p. 39). Las brechas

entre la educación urbana y rural, entre los colegios privados de élite y las escuelas públicas periféricas, y entre los centros educativos de las grandes ciudades y los de los territorios históricamente marginados configuraron un sistema educativo profundamente segmentado que ninguna reforma pedagógica podía transformar por sí sola.

En este escenario, el conflicto armado interno representó una variable de enorme peso en la configuración pedagógica del país. Durante décadas, comunidades enteras vivieron bajo la amenaza de grupos armados que utilizaron la escuela como espacio de reclutamiento, adoctrinamiento o simplemente de control territorial. El Centro Nacional de Memoria Histórica (2015) documentó que miles de docentes fueron víctimas de amenazas, desplazamiento forzado y homicidio, lo que generó no solo una crisis humanitaria gravísima sino también un impacto pedagógico profundo al interrumpir procesos educativos comunitarios de largo aliento. La construcción de una pedagogía para la paz no fue, por tanto, un lujo académico sino una necesidad histórica urgente (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 118).

En el plano de los resultados educativos, los estudios comparados internacionales situaron a Colombia en posiciones que evidenciaron déficits estructurales de aprendizaje. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019) reportó en los resultados de PISA 2018 que Colombia se ubicó en los últimos puestos entre los 79 países participantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, con un porcentaje cercano al 50% de estudiantes que no alcanzó el nivel mínimo de competencia lectora. Aunque estos datos deben leerse con cautela dado el contexto socioeconómico del país, constituyeron una señal inequívoca de que los modelos pedagógicos vigentes no estaban logrando garantizar aprendizajes de calidad para la mayoría de los estudiantes colombianos (OCDE, 2019, p. 7).

La formación y el desarrollo profesional de los docentes constituyeron, en este contexto, el nudo crítico de la problemática pedagógica colombiana. Imbernón (2007) planteó que la mejora de la educación dependió en última instancia de la capacidad del sistema para atraer, formar y retener a los mejores profesionales en la enseñanza, dotándolos de las herramientas pedagógicas, el acompañamiento y el reconocimiento social necesarios para ejercer su labor con dignidad y eficacia. En Colombia, sin embargo, la profesión docente perdió atractivo social y económico frente a otras carreras universitarias, y los programas de formación inicial en las normales superiores y las facultades de educación mostraron debilidades persistentes en la articulación entre teoría pedagógica y práctica de aula (Imbernón, 2007, p. 61).

La irrupción de las tecnologías digitales en los procesos educativos planteó también desafíos pedagógicos inéditos para el sistema colombiano. La pandemia de COVID-19, que obligó al cierre masivo de escuelas a partir de marzo de 2020, evidenció de manera brutal la brecha digital existente entre diferentes sectores de la población y la insuficiencia de los docentes para asumir procesos de enseñanza virtual con calidad pedagógica. Coll (2008) había señalado con anticipación que las tecnologías de la información y la comunicación solo adquirirían potencial pedagógico real cuando se integraban en propuestas didácticas coherentes orientadas por principios constructivistas; sin ese marco pedagógico claro, su uso tendió a reproducir y amplificar las deficiencias de los modelos de enseñanza tradicionales (Coll, 2008, p. 19).

La diversidad étnica y cultural de Colombia, que alberga 115 pueblos indígenas reconocidos, comunidades afrodescendientes presentes en todo el territorio y una vibrante cultura campesina, planteó exigencias pedagógicas que el sistema educativo tardó demasiado en asumir con seriedad. Walsh (2009) argumentó que la interculturalidad crítica no podía reducirse a la incorporación superficial de elementos culturales diversos en un currículo fundamentalmente monocultural, sino que implicaba una transformación profunda de las relaciones de poder que históricamente habían

subordinado los saberes no occidentales en los espacios educativos formales. La etnoeducación y el Sistema Educativo Indígena Propio representaron avances normativos importantes, aunque su implementación efectiva continuó siendo desigual y fragmentada en la práctica (Walsh, 2009, p. 45).

Ante este panorama complejo y desafiante, emergieron en el país propuestas pedagógicas innovadoras de gran valor que, sin embargo, rara vez lograron trascender el ámbito local o influir en las políticas educativas nacionales de manera sistemática. Torres-Carrillo (2007) documentó que la Expedición Pedagógica Nacional reveló una enorme riqueza de experiencias pedagógicas transformadoras en escuelas públicas de todo el territorio colombiano, experiencias protagonizadas por maestros comprometidos que construyeron, con escasos recursos, propuestas didácticas pertinentes, incluyentes y pedagógicamente fundamentadas. Estas experiencias demostraron que el cambio pedagógico era posible, pero también que dependía de condiciones sistémicas —formación docente, apoyo institucional, reconocimiento profesional— que el Estado colombiano no garantizó de manera consistente (Torres-Carrillo, 2007, p. 44).

En este contexto, el presente artículo tuvo como objetivo analizar los principales enfoques pedagógicos que configuraron la educación colombiana en el siglo XXI, identificando los desafíos estructurales que obstaculizaron su transformación y las alternativas de renovación pedagógica orientadas hacia la calidad con equidad. Para ello, se desarrolló una investigación de tipo documental-cualitativa, mediante una revisión bibliográfica sistemática de 45 fuentes primarias y secundarias seleccionadas con criterios de pertinencia, rigor académico y actualidad, cuyo análisis se realizó a través de la técnica de análisis de contenido temático con triangulación de fuentes, siguiendo las recomendaciones del enfoque PRISMA adaptado a estudios cualitativos (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2014, p. 358).

2. Metodología

Tipo de investigación

Este estudio corresponde a una investigación de tipo documental-cualitativa. Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), la investigación cualitativa busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes o desde la revisión de fuentes documentales, explorando los significados que los actores sociales otorgan a sus experiencias. En este caso, se privilegia el análisis interpretativo de la literatura especializada sobre pedagogía y educación en Colombia, con el propósito de generar reflexiones críticas sobre los desafíos que enfrenta el sistema educativo colombiano en el siglo XXI. La investigación documental, de acuerdo con Baena Paz (2017), es aquella que se realiza a través del análisis, síntesis y evaluación crítica de la información contenida en fuentes escritas primarias y secundarias.

Diseño de investigación

El diseño adoptado es el de revisión bibliográfica sistemática, entendida como un proceso riguroso y transparente de identificación, selección, evaluación y síntesis de la literatura existente sobre un tema específico (Arias Odón, 2012). Se siguieron las recomendaciones del enfoque PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) adaptado a estudios cualitativos, que orienta la búsqueda, el cribado y la inclusión de fuentes de manera explícita y replicable. El análisis de la información se realizó mediante la técnica de análisis de contenido temático (Braun & Clarke, 2006), que permite identificar patrones, categorías y núcleos de sentido a través de un proceso inductivo-deductivo de codificación de los textos revisados.

Muestra

La muestra documental estuvo conformada por 45 fuentes primarias y secundarias seleccionadas mediante criterios de pertinencia, rigor académico y actualidad. Se incluyeron artículos de investigación publicados en revistas indexadas, libros de autores reconocidos en el campo de la pedagogía y la educación, documentos de política pública del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y reportes de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la CEPAL. Los criterios de inclusión fueron: publicaciones del período 1994-2023, vinculación directa con los temas de pedagogía, educación colombiana, formación docente o políticas educativas, y disponibilidad en acceso abierto o en bases de datos académicas. Se excluyeron fuentes sin respaldo institucional verificable, publicaciones anteriores a la Ley General de Educación (1994) salvo en casos de referentes teóricos clásicos, y textos en idiomas distintos al español y el inglés.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento principal de recolección de información fue una matriz de análisis documental, diseñada ad hoc para este estudio, que permitió sistematizar los datos bibliográficos de cada fuente, los conceptos centrales abordados, los argumentos principales de los autores, las metodologías empleadas en los estudios empíricos revisados y las conclusiones relevantes para los objetivos de esta investigación. Esta matriz, construida en formato de tabla con entradas estandarizadas, facilitó el proceso de codificación y categorización posterior. Como instrumento complementario, se utilizaron fichas de lectura analítica que permitieron registrar citas textuales, paráfrasis y reflexiones del investigador sobre cada documento. Esta combinación de instrumentos responde a las recomendaciones metodológicas de Galeano Marín (2012) para la investigación documental de corte cualitativo.

Análisis y tratamiento de la información

El tratamiento de la información se realizó en tres etapas sucesivas. En la primera etapa, de organización, se clasificaron las fuentes según su tipo (artículo, libro, documento de política, reporte estadístico) y su temática central. En la segunda etapa, de reducción de datos, se identificaron los núcleos temáticos recurrentes mediante un proceso de codificación abierta y axial, siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), lo que permitió construir categorías emergentes como: modelos pedagógicos dominantes, tensiones entre política educativa y práctica pedagógica, formación docente y calidad, y educación intercultural. En la tercera etapa, de interpretación y síntesis, se integraron los hallazgos en una narrativa analítica que dialoga críticamente con los referentes teóricos del estudio. Se aplicó el principio de triangulación de fuentes (Denzin, 1970) para garantizar la credibilidad y la coherencia interna de las interpretaciones.

Marco teórico

La pedagogía como disciplina científica ha sido objeto de múltiples debates epistemológicos a lo largo de la historia. En el contexto latinoamericano, y específicamente en Colombia, su desarrollo ha estado marcado por tensiones entre la herencia colonial de la educación tradicional y los esfuerzos por construir propuestas pedagógicas propias y contextualmente pertinentes. Florez Ochoa (1994), en su obra seminal *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*, plantea que la pedagogía no puede reducirse a una colección de métodos didácticos, sino que debe comprenderse como un campo de saber con estatuto epistemológico propio, capaz de orientar la formación integral del ser humano en su dimensión social, cognitiva y ética. Esta conceptualización resulta fundamental para comprender el lugar que ocupa la pedagogía en el debate educativo colombiano contemporáneo.

El pensamiento pedagógico en Colombia ha recibido una influencia decisiva de las corrientes europeas y norteamericanas, especialmente del constructivismo de Jean Piaget y Lev Vygotski, así

como del pragmatismo de John Dewey. No obstante, la recepción de estas teorías no ha sido acrítica; pensadores como Estanislao Zuleta y Marco Raúl Mejía han insistido en la necesidad de leer esas tradiciones desde las particularidades históricas y culturales del país. Zuleta (2010), en *Educación y Democracia*, sostiene que una educación auténticamente liberadora debe partir del reconocimiento de la conflictividad social y de la capacidad crítica de los estudiantes, lo cual implica superar la pedagogía del miedo que históricamente ha dominado las aulas colombianas.

Paulo Freire representa, sin lugar a dudas, la referencia obligada cuando se habla de pedagogía crítica en América Latina. Su obra *Pedagogía del Oprimido* (1970) propone una ruptura radical con la educación bancaria —aquella en la que el docente deposita conocimientos en un estudiante pasivo— y postula el diálogo como fundamento de una praxis educativa emancipadora. En Colombia, la Expedición Pedagógica Nacional, desarrollada entre 1998 y 2005, retomó explícitamente el legado freireano para documentar las experiencias pedagógicas de maestros en todo el territorio nacional, reconociendo en ellos sujetos de saber capaces de construir alternativas educativas pertinentes (Torres Carrillo, 2007).

La noción de currículo como construcción social y política constituye otro eje vertebrador del marco teórico de este artículo. Según Gimeno Sacristán (2010), el currículo no es un simple listado de contenidos, sino una selección cultural que refleja relaciones de poder y valores socialmente dominantes. En Colombia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) introdujo el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como mecanismo de autonomía curricular, en teoría orientado a que cada institución construya su propuesta pedagógica en diálogo con su comunidad. Sin embargo, estudios como el de Díaz Villa (2002) muestran que en la práctica esta autonomía ha sido limitada por los estándares básicos de competencias y las pruebas estandarizadas del ICFES, reproduciendo lógicas homogeneizantes que contradicen el espíritu de la ley.

La formación docente constituye el eslabón más crítico de cualquier propuesta pedagógica seria. Según Vasco (2006), Colombia ha carecido históricamente de una política coherente de formación inicial y continua de maestros, lo que ha generado brechas enormes entre la pedagogía que se enseña en las facultades de educación y la que se practica en las aulas. El Decreto 1278 de 2002 (Estatuto de Profesionalización Docente) transformó las condiciones laborales de los maestros colombianos al introducir criterios de evaluación por competencias, pero sin garantizar las condiciones de formación, investigación y reflexión que una práctica pedagógica de alta calidad requiere. Esta paradoja estructural es señalada también por el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes en sus análisis sobre el desempeño docente en Colombia (Bonilla-Mejía & Galvis, 2011).

Los enfoques pedagógicos basados en el desarrollo de competencias han ganado terreno en el sistema educativo colombiano desde la década de 1990, en consonancia con los lineamientos de organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial. Perrenoud (2004), en *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*, argumenta que la pedagogía por competencias puede articular el saber disciplinar, el saber hacer práctico y el saber ser ético si se implementa desde una perspectiva crítica y contextualizada. No obstante, en Colombia su aplicación ha tendido a reducirse a la preparación para pruebas estandarizadas, vaciando el currículo de su potencial formativo más profundo. Autores como Bustamante (2003) critican esta reducción tecnocrática, que termina subordinando la pedagogía a la lógica del mercado.

La pedagogía intercultural cobra especial relevancia en un país como Colombia, caracterizado por una extraordinaria diversidad étnica, lingüística y cultural. El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), reconocido en el marco del Decreto 1953 de 2014, representa un esfuerzo por articular los saberes ancestrales de los pueblos indígenas con los lineamientos del sistema educativo nacional. Walsh

(2009), en Interculturalidad, Estado, Sociedad, señala que la interculturalidad crítica va más allá del simple reconocimiento de la diferencia: implica transformar las relaciones de poder que históricamente han subordinado los saberes no occidentales. Este planteamiento tiene profundas implicaciones pedagógicas para Colombia, donde la educación rural y la educación de comunidades afrodescendientes siguen siendo los segmentos más vulnerables del sistema.

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos pedagógicos representa uno de los grandes desafíos del siglo XXI para Colombia. El Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece como prioridad la construcción de ambientes de aprendizaje digitales que favorezcan el pensamiento crítico y la creatividad. Coll (2008), desde la perspectiva constructivista, sostiene que las TIC tienen un potencial pedagógico real solo cuando se integran en propuestas didácticas coherentes que ponen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. En Colombia, sin embargo, la brecha digital entre zonas urbanas y rurales sigue siendo un obstáculo estructural que limita este potencial (Sunkel, Trucco & Möller, 2011).

La evaluación constituye uno de los componentes pedagógicos de mayor controversia en el sistema educativo colombiano. Álvarez Méndez (2001), en *Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir*, plantea una distinción radical entre la evaluación formativa —orientada a comprender y mejorar los procesos de aprendizaje— y la evaluación sumativa o examinatoria, que tiende a clasificar y excluir. En Colombia, la hegemonía del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y de las Pruebas Saber ha configurado una cultura evaluativa orientada al resultado antes que al proceso, lo que algunos investigadores denominan "enseñanza para la prueba" (teaching to the test), en detrimento de una formación integral más genuina (Martínez Boom, 2015).

Finalmente, el concepto de pedagogía decolonial, desarrollado por autores como Quijano (2000) y Mignolo (2010), ofrece una perspectiva crítica indispensable para comprender los desafíos pedagógicos de Colombia en el siglo XXI. Desde esta perspectiva, los sistemas educativos latinoamericanos siguen reproduciendo la colonialidad del saber, privilegiando los conocimientos de origen europeo y norteamericano sobre los saberes locales y populares. Pensar una pedagogía genuinamente colombiana implica, según esta corriente, no solo adaptar métodos foráneos, sino construir epistemologías propias que reconozcan la pluralidad de saberes presentes en el territorio nacional, articulando la educación con proyectos de vida comunitarios, de justicia social y de sostenibilidad ambiental.

3. Desarrollo

Antecedentes

Los antecedentes de la investigación pedagógica en Colombia tienen sus raíces en el Movimiento Pedagógico Nacional, surgido en 1982 como respuesta al Movimiento de Renovación Curricular impulsado por el gobierno de la época, que pretendía tecnificar y estandarizar la enseñanza desde una lógica conductista. El Movimiento Pedagógico, liderado por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y apoyado por intelectuales como Alejandro Álvarez Gallego y Olga Lucía Zuluaga, reivindicó al maestro como sujeto de saber y a la pedagogía como campo autónomo de conocimiento. Este hito histórico marcó el inicio de una tradición investigativa que desde entonces ha producido reflexiones fundamentales sobre la identidad del maestro colombiano y las condiciones en que ejerce su labor (Martínez Boom, Castro & Noguera, 2003).

La Expedición Pedagógica Nacional (1998-2005) constituye el antecedente investigativo más significativo de las últimas décadas en el campo de la pedagogía colombiana. Este proyecto, coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional, recorrió todo el territorio colombiano documentando experiencias pedagógicas innovadoras de maestros en contextos rurales, urbanos, indígenas y afrodescendientes. Torres Carrillo (2007) señala que la Expedición demostró que, a pesar de las precarias condiciones del sistema educativo, existe en Colombia una riqueza pedagógica enorme que rara vez llega a los centros de decisión política. Sus hallazgos siguen siendo referencia obligada para quienes trabajan en políticas de formación docente y calidad educativa en el país.

En el ámbito internacional, los estudios comparados de sistemas educativos latinoamericanos ofrecen importantes antecedentes para contextualizar la situación colombiana. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO ha producido informes que muestran que Colombia, aunque ha mejorado sus indicadores de cobertura, sigue presentando rezagos significativos en los resultados de aprendizaje en comparación con países como Chile, Costa Rica y Uruguay (UNESCO-OREALC, 2015). Estos estudios atribuyen las brechas de rendimiento a factores como la desigualdad socioeconómica, la calidad de la formación docente y la pertinencia de los currículos, dimensiones todas ellas con implicaciones pedagógicas directas.

La investigación sobre modelos pedagógicos en Colombia ha sido impulsada de manera especial por el trabajo de Rafael Florez Ochoa, cuya tipología de los modelos pedagógicos —tradicional, romántico, conductista, cognitivo y social— se convirtió en referencia casi obligatoria en las facultades de educación del país desde los años noventa. Florez Ochoa (1994) identifica en el modelo pedagógico social la propuesta más coherente con los principios de equidad y desarrollo humano, en la medida en que articula el conocimiento académico con los problemas reales de la comunidad. Esta perspectiva ha influenciado numerosas investigaciones sobre práctica docente y currículo en Colombia, especialmente en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) exigidos por la Ley 115 de 1994.

Los estudios sobre equidad y calidad educativa en Colombia representan otro cuerpo de antecedentes fundamental. El informe *Tras la Excelencia Docente* del Banco Mundial (Bruns & Luque, 2014) analiza los sistemas educativos de once países latinoamericanos y concluye que Colombia tiene un sistema de formación docente que no garantiza la calidad pedagógica requerida para el siglo XXI. En la misma línea, la investigación de Barrera-Osorio et al. (2012), publicada en el *Journal of Development Economics*, demuestra que los programas de transferencias condicionadas implementados en Colombia, si bien han mejorado la asistencia escolar, no han logrado impactar significativamente los logros de aprendizaje, lo que sugiere que la dimensión pedagógica es la clave para transformar la calidad educativa y no solo la cobertura.

En el campo de la educación rural, que abarca aproximadamente el 25% de la matrícula escolar colombiana, el modelo Escuela Nueva representa el antecedente pedagógico más reconocido internacionalmente. Desarrollado en los años setenta por Vicky Colbert y Oscar Mogollón, este modelo fue adoptado como política nacional en 1987 y ha sido estudiado ampliamente tanto en Colombia como en el ámbito internacional. McEwan (1998), en un análisis comparativo publicado en *Economics of Education Review*, encontró que las escuelas que implementaban el modelo Escuela Nueva presentaban mejores resultados académicos y mayor autoestima en los estudiantes que las escuelas rurales convencionales. Este modelo ha sido exportado a más de quince países y sigue siendo estudiado como experiencia exitosa de pedagogía activa en contextos de aula multigrado.

Los antecedentes en el campo de la formación inicial de docentes en Colombia muestran una historia de fragmentación y falta de continuidad en las políticas. El estudio de Imbernón (2007), referente latinoamericano en el tema, señala que la formación docente debe ser entendida como un

proceso continuo que va más allá de la formación inicial en las normales superiores o las facultades de educación, incluyendo el acompañamiento in situ, la reflexión sobre la práctica y la investigación pedagógica. En Colombia, el Plan Nacional de Formación de Docentes, articulado al Sistema Colombiano de Formación de Educadores (Decreto 2450 de 2015), ha avanzado en esta dirección, aunque persisten debilidades estructurales en la articulación entre teoría y práctica pedagógica durante la formación inicial de los futuros maestros.

La investigación sobre pedagogía y conflicto armado representa un antecedente de especial relevancia para entender la situación educativa colombiana. El informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), *Una Nación Desplazada*, documenta los profundos efectos que el conflicto armado interno ha tenido sobre el sistema educativo, incluyendo el desplazamiento de maestros y estudiantes, la destrucción de infraestructura escolar y la instrumentalización de la escuela por parte de actores armados. Desde la perspectiva pedagógica, autores como Bello (2014) han argumentado que la educación para la paz no puede limitarse a una asignatura del currículo sino que debe impregnar la cultura escolar completa, reconfigurando las relaciones pedagógicas desde principios de cuidado, reconocimiento y justicia social.

Los antecedentes relacionados con la inclusión educativa en Colombia tienen una larga trayectoria normativa y una práctica aún incipiente. La Sentencia T-170 de 2007 de la Corte Constitucional colombiana reconoció el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, y el Decreto 1421 de 2017 estableció un marco específico para la atención de esta población en el sistema educativo regular. Ainscow y Miles (2008) definen la educación inclusiva no como la simple integración física de estudiantes con necesidades especiales en aulas regulares, sino como una transformación profunda de la cultura escolar y las prácticas pedagógicas que garantice la participación y el aprendizaje de todos. En Colombia, investigaciones como la de Rueda Ortiz (2012) muestran que los docentes tienen formación insuficiente para responder a la diversidad en el aula, lo que constituye un antecedente crítico que justifica la reflexión pedagógica de este artículo.

Finalmente, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) ofrece un antecedente empírico de gran relevancia para situar el debate pedagógico colombiano en perspectiva comparada. Colombia participó por primera vez en PISA en 2006 y en la edición 2018 obtuvo resultados que la ubican en los últimos lugares entre los 79 países participantes, con especial debilidad en lectura, matemáticas y ciencias (OCDE, 2019). Sin embargo, autores como Ravitch (2013) y Lingard et al. (2013) advierten sobre los riesgos de reducir la evaluación de los sistemas educativos a métricas estandarizadas que desconocen los contextos socioculturales específicos. Esta tensión entre los benchmarks internacionales y la pertinencia pedagógica local constituye uno de los grandes antecedentes del debate que este artículo busca aportar.

Bases teóricas

La primera base teórica de este artículo se asienta en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas (1987), especialmente en su conceptualización del mundo de la vida (*Lebenswelt*) como horizonte de sentido desde el cual los sujetos construyen sus interpretaciones de la realidad. Desde esta perspectiva, la pedagogía puede entenderse como una práctica comunicativa orientada al entendimiento entre docente y estudiante, una práctica que trasciende la mera transmisión de información para constituirse en un proceso de co-construcción de significados. En el contexto educativo colombiano, esta base teórica fundamenta la necesidad de superar los modelos magistrocéntricos y diseñar ambientes pedagógicos donde el diálogo, la argumentación y la escucha sean las normas que rigen la vida del aula, preparando a los ciudadanos para la participación democrática en una sociedad plural y conflictiva.

La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (1983) constituye una base teórica fundamental para pensar la pedagogía desde la perspectiva cognitiva. Ausubel planteó que el aprendizaje es genuinamente significativo cuando el nuevo conocimiento se ancla en estructuras cognitivas preexistentes del estudiante, generando una reorganización activa de su comprensión del mundo. Esta teoría, complementada por las aportaciones de Novak y Gowin (1988) sobre los mapas conceptuales, ha sido ampliamente aplicada en las propuestas curriculares colombianas, aunque su implementación efectiva sigue siendo un desafío en contextos donde el sistema evaluativo privilegia la memorización. Moreira (2010), quien ha profundizado el concepto ausubeliano en el contexto iberoamericano, insiste en que el aprendizaje significativo crítico exige que el estudiante sea capaz de cuestionar lo que aprende y de relacionarlo con su experiencia vital.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), concepto central de la psicología histórico-cultural de Lev Vygotski (1979), ofrece una tercera base teórica de gran potencia para la pedagogía colombiana. La ZDP define la distancia entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede lograr con la orientación de un adulto más capaz o de un par más avanzado, señalando a la interacción social como el motor principal del desarrollo cognitivo. Esta perspectiva fundamenta pedagógicamente el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre pares y el rol del docente como mediador antes que como transmisor de conocimientos. En Colombia, el enfoque socioconstructivista derivado de Vygotski ha influenciado los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional desde los años noventa, especialmente en las áreas de lenguaje y ciencias (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

La pedagogía crítica, cuyo principal exponente en el mundo anglosajón es Henry Giroux (1988), representa una base teórica indispensable para situar la educación en el horizonte de la transformación social. Giroux, en *Los Profesores como Intelectuales*, propone que los docentes sean comprendidos como intelectuales transformadores, capaces de cuestionar las condiciones ideológicas que reproducen la desigualdad a través de la escuela. En Colombia, esta perspectiva ha tenido una recepción fructífera entre investigadores como Mejía (2011), quien articula la pedagogía crítica con las tradiciones de educación popular latinoamericana para proponer lo que denomina pedagogías de la diversidad, orientadas a reconocer los saberes de los grupos subalternos y a construir desde ellos currículos pertinentes y empoderadores.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) constituye una base teórica que ha tenido un impacto pedagógico importante en Colombia, especialmente en el diseño de estrategias didácticas diferenciadas. Gardner demostró que la inteligencia humana no es una capacidad unitaria medible por un solo coeficiente, sino un conjunto de competencias relativamente autónomas que incluyen las capacidades lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, naturalista, interpersonal e intrapersonal. En el contexto pedagógico colombiano, donde la diversidad cultural, étnica y social de los estudiantes es particularmente marcada, esta teoría fundamenta la necesidad de diseñar propuestas didácticas que reconozcan y potencien las diferentes formas de ser inteligente que traen los estudiantes a las aulas (Armstrong, 2006).

La epistemología del Sur, formulada por Boaventura de Sousa Santos (2009), ofrece una base teórica de creciente relevancia para repensar la pedagogía colombiana desde una perspectiva decolonial. Santos propone la ecología de saberes como alternativa a la monocultura del saber occidental, reconociendo que existen múltiples formas de conocimiento científico, popular, indígena, afrodescendiente, campesino— que tienen igual dignidad epistémica y pueden dialogar productivamente en los espacios educativos. Esta perspectiva tiene implicaciones directas para el diseño curricular en Colombia, donde las comunidades indígenas, negras y campesinas han reclamado el derecho a una educación que no niegue sus tradiciones culturales y sus visiones del mundo. La etnoeducación y el SEIP son expresiones concretas de este principio teórico en el ordenamiento educativo colombiano.

La teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu (1990) y su concepto de habitus constituyen una base teórica fundamental para comprender cómo la escuela reproduce la desigualdad social en Colombia. Bourdieu demostró que el éxito escolar no depende solo de las capacidades individuales, sino en gran medida del capital cultural que los estudiantes heredan de sus familias, un capital que es desigualmente distribuido según la posición de clase en la estructura social. En Colombia, investigaciones como las de Gómez (2005) y Sarmiento Anzola (2012) han aplicado este marco teórico para analizar las brechas de rendimiento escolar entre estudiantes de estratos socioeconómicos diferentes, llegando a la conclusión de que una pedagogía verdaderamente equitativa debe compensar activamente las desventajas del capital cultural inicial, lo que exige estrategias didácticas diferenciadas y un mayor compromiso del sistema educativo con los sectores más vulnerables.

El enfoque de las capacidades humanas de Amartya Sen (1999) y Martha Nussbaum (2012) proporciona una base teórica normativa fundamental para definir los fines de la educación en Colombia. Nussbaum, en *Crear Capacidades*, argumenta que la educación debe orientarse al desarrollo de capacidades humanas esenciales como el pensamiento crítico, la imaginación narrativa, el sentido de afiliación social y el control sobre el propio entorno. Esta perspectiva contrasta con el enfoque del capital humano que ha dominado las políticas educativas colombianas desde los años noventa, centrado en la formación de individuos competitivos para el mercado laboral. La pedagogía basada en capacidades implica diseñar experiencias educativas que pongan en el centro el florecimiento humano integral, en especial de los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

La neuroeducación, como campo transdisciplinar que articula las neurociencias con la pedagogía, ofrece bases teóricas emergentes de gran potencial para la renovación de las prácticas de enseñanza en Colombia. Autores como Mora (2013), en *Neuroeducación*, señalan que el cerebro aprende mejor cuando está emocionalmente comprometido, cuando la información se presenta en contextos significativos y cuando se favorecen la exploración, la curiosidad y el juego como mecanismos naturales de aprendizaje. Estas evidencias neurocientíficas respaldan empíricamente muchos de los planteamientos de las pedagogías activas y constructivistas, y cuestionan radicalmente las prácticas de enseñanza basadas en la repetición, la memorización mecánica y el miedo al error que aún prevalecen en muchas aulas colombianas. La política educativa colombiana deberá incorporar estos hallazgos para orientar la formación inicial y continua de sus docentes.

El enfoque de la educación para el desarrollo sostenible (EDS), promovido por la UNESCO (2017) en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), constituye la décima base teórica que orienta este artículo. La EDS parte del reconocimiento de que los graves desafíos ambientales, sociales y económicos que enfrenta la humanidad en el siglo XXI requieren una transformación profunda de los sistemas educativos, orientándolos hacia la formación de ciudadanos capaces de pensar sistémicamente, actuar local y globalmente, y comprometerse éticamente con la sostenibilidad de la vida en el planeta. En Colombia, donde la conflictividad socioambiental es particularmente intensa dada la megadiversidad del territorio y los intereses económicos sobre sus recursos naturales, esta base teórica plantea desafíos pedagógicos urgentes que el sistema educativo debe comenzar a asumir con mayor seriedad y coherencia.

4. Resultados

El primer resultado de esta investigación reveló la persistencia de un modelo pedagógico tradicional de base conductista en la mayoría de las instituciones educativas públicas colombianas, a pesar de los avances normativos introducidos por la Ley 115 de 1994. El análisis de los documentos revisados mostró que las prácticas de transmisión magistral del conocimiento, la evaluación

memorística y la disciplina autoritaria continuaron siendo las formas predominantes de enseñanza en las aulas del país, especialmente en las zonas rurales y en los municipios con mayores índices de pobreza. Florez-Ochoa (1994) denominó este fenómeno como la hegemonía del modelo tradicional, caracterizado por la pasividad del estudiante, la autoridad incuestionable del docente y la desvinculación del conocimiento escolar con respecto a la experiencia vital de los educandos (Florez-Ochoa, 1994, p. 167).

Un segundo resultado evidenció la existencia de profundas brechas en la calidad de la formación inicial de los docentes colombianos, con diferencias significativas entre las universidades públicas y privadas, y entre las instituciones de las grandes ciudades y las de los departamentos periféricos. La revisión documental mostró que los programas de licenciatura presentaron debilidades en la articulación entre los fundamentos pedagógicos teóricos y las prácticas de aula, generando egresados con conocimiento disciplinar aceptable pero con insuficientes herramientas didácticas para gestionar ambientes de aprendizaje diversos y complejos. Imbernón (2007) precisó que esta desconexión entre teoría y práctica fue uno de los problemas más recurrentes en la formación docente latinoamericana, y Colombia no fue una excepción a esta tendencia regional (Imbernón, 2007, p. 74).

El tercer resultado identificó que las políticas de evaluación estandarizada, especialmente las Pruebas Saber y el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), ejercieron un efecto distorsionador sobre las prácticas pedagógicas al orientar la enseñanza hacia la preparación para la prueba, en detrimento del desarrollo de competencias superiores de pensamiento como el análisis crítico, la creatividad y la resolución de problemas complejos. Álvarez-Méndez (2001) había advertido con precisión sobre este riesgo, señalando que cuando la evaluación se convierte en el fin de la educación y no en un medio para el aprendizaje, se pervierte la relación pedagógica y se subordina el currículo a los instrumentos de medición antes que a los propósitos formativos genuinos (Álvarez-Méndez, 2001, p. 89).

Un cuarto resultado mostró que la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos pedagógicos colombianos fue superficial e inequitativa durante las primeras décadas del siglo XXI. Si bien el Ministerio de Educación Nacional implementó programas como Computadores para Educar y la entrega masiva de tabletas, los documentos analizados coincidieron en señalar que la infraestructura tecnológica no se acompañó de una formación pedagógica adecuada para los docentes ni de propuestas didácticas que aprovecharan el potencial transformador de las herramientas digitales. Sunkel, Trucco y Möller (2011) documentaron que en Colombia, como en el resto de América Latina, la brecha digital de segundo orden —aquella que separa a quienes usan las TIC de manera instrumental de quienes las aprovechan para el aprendizaje profundo— resultó tan grave como la brecha de acceso físico a los dispositivos (Sunkel et al., 2011, p. 56).

El quinto resultado del estudio evidenció avances importantes pero insuficientes en la implementación de pedagogías interculturales orientadas a los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. La revisión documental mostró que el marco normativo colombiano —Decreto 804 de 1995, Decreto 1953 de 2014— estableció bases sólidas para la etnoeducación y el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), pero que la implementación efectiva de estos mecanismos enfrentó obstáculos como la falta de docentes bilingües con formación pedagógica adecuada, la insuficiencia de recursos financieros y la resistencia de algunos actores institucionales a reconocer la validez epistemológica de los saberes ancestrales. Walsh (2009) señaló que la interculturalidad funcional que prevaleció en la política colombiana tendió a reconocer la diversidad sin cuestionar las relaciones de poder que la producen (Walsh, 2009, p. 71).

En sexto lugar, los resultados revelaron que la pedagogía crítica de inspiración freireana tuvo una presencia importante en el discurso pedagógico colombiano pero una influencia limitada en la práctica institucional cotidiana. Aunque autores como Mejía (2011) y las experiencias documentadas por la Expedición Pedagógica Nacional demostraron la vitalidad de esta tradición pedagógica en sectores de educación popular y en escuelas públicas de zonas marginadas, los documentos revisados indicaron que las presiones estandarizadoras del sistema educativo formal dificultaron la generalización de prácticas pedagógicas críticas que cuestionaran las relaciones de poder en el aula y en la comunidad escolar. Freire (1970) había anticipado que la educación liberadora encontraría siempre la resistencia de aquellos intereses que se beneficiaban del mantenimiento de la conciencia ingenua (Freire, 1970, p. 52).

El séptimo resultado identificó que la educación rural colombiana, que atendió aproximadamente al 25% de la matrícula total del país, continuó presentando condiciones pedagógicas particularmente precarias, con aulas multigrado en las que un solo docente debió atender simultáneamente a estudiantes de diferentes grados y edades con currículos diseñados para contextos urbanos. Sin embargo, la revisión documental también reveló que modelos pedagógicos como Escuela Nueva, ampliamente documentado y reconocido internacionalmente desde los trabajos de McEwan (1998), demostraron que era posible lograr aprendizajes de calidad en estos contextos cuando se contaba con materiales pedagógicos pertinentes, formación docente adecuada y el apoyo de la comunidad en el proceso educativo (McEwan, 1998, p. 448).

Un octavo resultado del estudio mostró que la formación en valores, ciudadanía y convivencia constituyó uno de los campos pedagógicos de mayor urgencia e insuficiencia en el sistema educativo colombiano, especialmente en el contexto del posconflicto inaugurado con los Acuerdos de Paz de 2016. Los documentos analizados coincidieron en señalar que las cátedras de paz establecidas por el Decreto 1038 de 2015 no lograron el impacto esperado por ser implementadas como asignaturas adicionales antes que como un enfoque transversal que permeara toda la cultura escolar. Zuleta (2010) había planteado que la educación democrática genuina no podía reducirse a contenidos curriculares específicos sino que debía impregnar las relaciones pedagógicas mismas, haciendo del aula un espacio de práctica cotidiana de la deliberación, el disenso y el acuerdo razonado (Zuleta, 2010, p. 35).

El noveno resultado identificó que las propuestas pedagógicas basadas en el enfoque del desarrollo de capacidades humanas —de inspiración seniana y nussbaumiana— tuvieron una presencia emergente pero prometedora en algunas instituciones educativas colombianas, especialmente en las vinculadas a proyectos de desarrollo comunitario y educación popular. La revisión documental reveló experiencias en las que docentes y comunidades construyeron juntos propuestas curriculares orientadas al florecimiento humano integral, combinando el desarrollo del pensamiento crítico con el fortalecimiento de la identidad cultural y el compromiso con la transformación de las condiciones de vida locales. Nussbaum (2012) había argumentado que este tipo de educación no era un lujo sino la condición de posibilidad de una democracia viva y funcionante (Nussbaum, 2012, p. 47).

El décimo resultado reveló que, a pesar del panorama crítico descrito, Colombia contó con un conjunto significativo de experiencias pedagógicas innovadoras y maestros transformadores que demostraron que el cambio era posible incluso en condiciones adversas. Torres-Carrillo (2007) documentó que la Expedición Pedagógica Nacional encontró en todo el territorio colombiano escuelas y maestros que construyeron, sin abundancia de recursos pero con enorme creatividad y compromiso ético, propuestas pedagógicas pertinentes, incluyentes y genuinamente transformadoras. Estos maestros y maestras constituyeron el capital pedagógico más valioso del sistema educativo colombiano, y la investigación evidenció que su reconocimiento, visibilización y acompañamiento

sistemático por parte del Estado representaba la condición más importante para la renovación pedagógica del país (Torres-Carrillo, 2007, p. 48).

5. Discusión

Los resultados de esta investigación confirmaron la existencia de una tensión estructural no resuelta entre las aspiraciones transformadoras de las reformas pedagógicas colombianas y las condiciones materiales, institucionales y culturales que reprodujeron las prácticas tradicionales de enseñanza. Esta tensión, documentada también en estudios sobre otros sistemas educativos latinoamericanos, refleja lo que Hargreaves y Fullan (2012) denominaron el problema de la capacidad del sistema, entendida como la combinación de recursos, conocimientos, motivaciones y condiciones que un sistema educativo necesita para transformar de manera sostenida sus prácticas pedagógicas. En Colombia, el análisis sugirió que las políticas educativas de las últimas tres décadas invirtieron más en reformas estructurales y mecanismos de evaluación que en el fortalecimiento de esa capacidad pedagógica colectiva (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 92).

La discusión sobre la formación docente, segundo eje central de los resultados, dialoga críticamente con los hallazgos de Bruns y Luque (2014), quienes al analizar once sistemas educativos latinoamericanos concluyeron que la variable más predictiva del aprendizaje estudiantil no fue la infraestructura escolar ni el currículo formal sino la calidad pedagógica del docente frente al grupo. Esta conclusión, coherente con la investigación educativa internacional de las últimas décadas, sitúa la formación inicial y continua de los maestros como la inversión pedagógica de mayor retorno para Colombia. Sin embargo, como señalaron Bonilla-Mejía y Galvis (2011), las reformas laborales implementadas con el Decreto 1278 de 2002 priorizaron la evaluación del desempeño docente por encima del fortalecimiento de las condiciones de formación, lo que generó un ambiente de trabajo más exigente sin las herramientas pedagógicas necesarias para responder a esas exigencias (Bonilla-Mejía & Galvis, 2011, p. 28).

En relación con el debate sobre evaluación estandarizada, los resultados de esta investigación contribuyeron a la discusión global sobre los efectos de las políticas de rendición de cuentas en la calidad pedagógica. Ravitch (2013) documentó en el contexto estadounidense cómo las políticas de alto impacto basadas en pruebas estandarizadas terminaron por empobrecer el currículo y desmotivar a los docentes más comprometidos con una educación integral. En Colombia, los resultados obtenidos fueron consistentes con esta tendencia: la hegemonía del ISCE y de las Pruebas Saber produjo una pedagogía orientada al resultado medible antes que al desarrollo humano complejo, contradiciendo los principios formativos establecidos en la Ley 115 de 1994 y en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (Ravitch, 2013, p. 11).

Asimismo, la discusión sobre la integración de las TIC en la pedagogía colombiana adquirió nueva urgencia tras la experiencia de la pandemia de COVID-19. Los resultados del estudio revelaron que la precariedad pedagógica de la educación virtual emergente durante el confinamiento no fue un problema tecnológico sino fundamentalmente pedagógico: los docentes carecieron del marco teórico y las estrategias didácticas para transformar sus prácticas de aula en ambientes de aprendizaje digital de calidad. Esta conclusión dialoga con los planteamientos de Coll (2008), para quien las TIC son pedagógicamente neutras en sí mismas y adquieren su potencial transformador únicamente cuando se inscriben en propuestas pedagógicas coherentes, algo que solo es posible si los docentes tienen formación sólida en los principios del aprendizaje constructivo y colaborativo (Coll, 2008, p. 22).

Adicional, el debate sobre interculturalidad y pedagogía que emergió de los resultados planteó interrogantes fundamentales sobre los límites de las reformas educativas que reconocen la diversidad cultural sin transformar las relaciones epistémicas que la jerarquizan. Santos (2009) propuso la

ecología de saberes como alternativa teórica a la monocultura del conocimiento occidental, argumentando que ningún sistema educativo puede ser genuinamente inclusivo si no reconoce la igual dignidad epistemológica de los diferentes sistemas de conocimiento que coexisten en su territorio. Para Colombia, cuya riqueza étnica y cultural es excepcional, este planteamiento implicó que la interculturalidad pedagógica debió ir más allá de la folclorización de las culturas subalternas para convertirse en un principio de reorganización curricular y de transformación de las relaciones de poder en el aula (Santos, 2009, p. 116).

Por otro lado, la discusión sobre pedagogía crítica y su lugar en el sistema educativo colombiano conectó con el debate más amplio sobre la función social de la educación en sociedades marcadas por la desigualdad y el conflicto. Giroux (1988) planteó que los docentes solo podían ejercer una función pedagógica transformadora si actuaban como intelectuales públicos comprometidos con la justicia social, lo que implicaba no solo cambiar los métodos de enseñanza sino también cuestionar las condiciones institucionales que limitaban su autonomía profesional. En Colombia, la represión histórica de docentes sindicalizados y la violencia contra maestros en zonas de conflicto crearon condiciones particularmente adversas para el ejercicio de una pedagogía crítica, lo que hizo aún más admirable la labor de quienes, en esas circunstancias, sostuvieron propuestas pedagógicas emancipadoras (Giroux, 1988, p. 36).

También se puede observar que los resultados obtenidos sobre educación rural y el modelo Escuela Nueva abrieron una discusión sobre las condiciones de replicabilidad y escalabilidad de las innovaciones pedagógicas en sistemas educativos complejos. McEwan (1998) documentó la efectividad del modelo en mejorar el rendimiento académico y la autoestima de los estudiantes rurales, y este hallazgo fue consistente con la literatura internacional sobre pedagogía activa. Sin embargo, la discusión más relevante no fue si Escuela Nueva funcionó —los datos indicaron que sí— sino por qué, dado su éxito documentado, Colombia no logró generalizar sus principios pedagógicos al conjunto del sistema educativo rural con la consistencia necesaria. La respuesta apuntó, nuevamente, a la debilidad de la política de formación docente y al insuficiente acompañamiento pedagógico institucional (McEwan, 1998, p. 451).

Seguidamente, la discusión sobre educación para la convivencia y la paz en el posconflicto colombiano planteó interrogantes sobre la capacidad de la pedagogía escolar para contribuir a la reconciliación social en contextos de trauma colectivo. Bello (2014) argumentó que la educación para la paz en Colombia requirió un enfoque pedagógico que integrara la memoria histórica, el duelo colectivo, la reparación simbólica y la construcción de nuevas narrativas identitarias, algo que ninguna cátedra podía lograr por sí sola. Esta perspectiva fue coherente con los hallazgos del estudio, que mostraron la insuficiencia de los enfoques curriculares fragmentados y la necesidad de una transformación de la cultura escolar completa, entendida como el conjunto de valores, prácticas relacionales y rituales cotidianos que dan forma a la experiencia de aprender y convivir en la institución educativa (Bello, 2014, p. 198).

Es importante que, el enfoque de capacidades y su potencial para orientar una pedagogía más humana en Colombia conectó con debates más amplios sobre los fines de la educación en el siglo XXI. Nussbaum (2012) argumentó que la colonización de la educación por la lógica del capital humano — que reduce la formación a la preparación para el empleo— empobreció tanto las democracias como las personas, privándolas de las capacidades de pensamiento crítico, empatía y participación cívica que hacen posible una vida digna y una sociedad justa. Para Colombia, cuyas desigualdades de todo tipo requirieron ciudadanos capaces de imaginar y construir alternativas, este argumento tuvo una urgencia particular: una pedagogía orientada exclusivamente por la empleabilidad no podía contribuir a la transformación de las condiciones estructurales que reprodujeron la pobreza y la exclusión (Nussbaum, 2012, p. 53).

Finalmente, la discusión sobre las experiencias pedagógicas innovadoras documentadas en Colombia planteó la cuestión de las condiciones bajo las cuales las buenas prácticas pueden influir en la política educativa de manera sistémica. Torres-Carrillo (2007) señaló que uno de los mayores problemas del sistema educativo colombiano fue la incapacidad para aprender de sus propias experiencias exitosas, ya que los mecanismos de sistematización, difusión y apropiación de las innovaciones pedagógicas fueron débiles y discontinuos. Esta conclusión dialogó con los planteamientos de Hargreaves y Fullan (2012) sobre la importancia del capital profesional docente la combinación de capital humano, social y decisional como el motor más sostenible del mejoramiento pedagógico a largo plazo, un capital que Colombia tenía en abundancia potencial pero que no había sabido cultivar de manera suficientemente sistemática (Hargreaves & Fullan, 2012, p. 88).

Conclusiones

La primera conclusión de este estudio fue que el sistema educativo colombiano del siglo XXI exhibió una brecha estructural profunda entre el discurso normativo transformador consagrado en la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994 y las prácticas pedagógicas que predominaron en las aulas, especialmente en las instituciones públicas de las zonas rurales y periféricas. Esta brecha no fue casual sino el resultado de décadas de insuficiencia en la formación docente, debilidad de los mecanismos de acompañamiento pedagógico y priorización política de reformas estructurales sobre el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas institucionales. Superar esta brecha requirió un compromiso político sostenido y coherente que articuló la formación de los maestros con el apoyo a la innovación pedagógica institucional y el reconocimiento de la autonomía profesional docente (Florez-Ochoa, 1994, p. 178).

Adicional, se señaló que la formación docente constituyó el factor crítico más determinante para la transformación pedagógica del sistema educativo colombiano. Los hallazgos del estudio mostraron de manera consistente que donde hubo docentes bien formados, acompañados y comprometidos, existieron experiencias pedagógicas de calidad, independientemente de las condiciones materiales de las instituciones. Colombia necesitó diseñar e implementar un sistema de formación inicial y continua de docentes que articulara de manera orgánica la formación disciplinar, la fundamentación pedagógica, la práctica reflexiva y la investigación educativa, atendiendo además las particularidades contextuales de los diferentes territorios en que los maestros ejercerían su labor (Imbernón, 2007, p. 80).

También, se planteó que las políticas de evaluación estandarizada debieron ser profundamente revisadas para recuperar su función pedagógica formativa y superar el modelo de rendición de cuentas que redujo la educación a resultados en pruebas. Álvarez-Méndez (2001) aportó el fundamento teórico para una cultura evaluativa alternativa, centrada en la comprensión del aprendizaje antes que en su medición, y orientada a informar las decisiones pedagógicas docentes antes que a clasificar jerárquicamente a las instituciones y a los estudiantes. Colombia debió avanzar hacia un sistema de evaluación que valorara dimensiones del aprendizaje no capturables por los instrumentos estandarizados actuales, incluyendo el pensamiento creativo, la capacidad colaborativa, la conciencia ciudadana y las habilidades socioemocionales (Álvarez-Méndez, 2001, p. 94).

Por otro lado, se afirmó que la pedagogía intercultural debió convertirse en un principio transversal del sistema educativo colombiano y no en un modelo específico para las comunidades étnicas minoritarias. La diversidad étnica, cultural, lingüística y territorial de Colombia constituyó una riqueza pedagógica que el sistema educativo no aprovechó suficientemente; por el contrario, tendió a tratar esa diversidad como un problema de homogeneización antes que como un recurso de aprendizaje. Una pedagogía intercultural crítica, fundamentada en los planteamientos de Walsh (2009) y Santos

(2009), implicó transformar los currículos, las didácticas y las relaciones pedagógicas para hacer de la diversidad un principio generador de conocimiento y convivencia antes que una fuente de desigualdad educativa (Walsh, 2009, p. 76).

Seguidamente, indicó que la integración pedagógica de las tecnologías digitales requirió, como condición previa e indispensable, una transformación profunda de las prácticas pedagógicas de los docentes antes que la simple dotación de dispositivos e infraestructura. La experiencia de la pandemia de COVID-19 demostró que la tecnología sin pedagogía reproducía y amplificaba las desigualdades educativas, mientras que la pedagogía sin tecnología adecuada limitaba innecesariamente las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Colombia necesitó diseñar políticas de formación docente en competencias digitales pedagógicas, entendidas no como el manejo técnico de herramientas sino como la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje significativo en entornos digitales (Coll, 2008, p. 24).

Se señaló que la construcción de una pedagogía para la paz y la reconciliación constituyó una tarea de toda la sociedad colombiana y no solo del sistema educativo formal, aunque la escuela tuvo en este proceso un rol irremplazable. La investigación mostró que los enfoques más prometedores fueron los que integraron la memoria histórica, la pedagogía del cuidado y el reconocimiento, la resolución dialogada de conflictos y la formación en derechos humanos como dimensiones constitutivas de la experiencia escolar cotidiana, antes que como contenidos curriculares adicionales. Zuleta (2010) planteó que educar para la democracia significó, ante todo, crear las condiciones para que los estudiantes aprendieran a vivir con la diferencia, a debatir sus posiciones con argumentos y a construir acuerdos desde el respeto mutuo (Zuleta, 2010, p. 43).

También, se afirmó que el reconocimiento y la potenciación de los saberes pedagógicos de los maestros colombianos constituyeron la palanca de cambio más poderosa y sostenible para la transformación del sistema educativo. La Expedición Pedagógica Nacional demostró que Colombia contó con un capital pedagógico enorme y subutilizado, representado en los miles de maestros que en condiciones difíciles construyeron propuestas pedagógicas innovadoras con sus comunidades. Torres-Carrillo (2007) argumentó que el Estado colombiano debió invertir en crear sistemas de reconocimiento, sistematización y difusión de estas experiencias, convirtiendo la sabiduría práctica de los mejores maestros en conocimiento pedagógico colectivo que nutriera la formación continua de todo el profesorado (Torres-Carrillo, 2007, p. 50)

Se planteó que la equidad educativa no podía alcanzarse solo mediante políticas redistributivas de recursos, sino que requirió, de manera fundamental, una transformación pedagógica que compensara activamente las desventajas del capital cultural de los estudiantes más vulnerables. Los hallazgos del estudio mostraron que las escuelas que lograban mejores resultados con poblaciones en situación de pobreza no eran necesariamente las que tenían más recursos materiales sino las que contaban con docentes pedagógicamente formados para reconocer, valorar y desarrollar las capacidades de todos sus estudiantes. Bourdieu (1990) había señalado que la escuela era socialmente reproductora porque hacía como si todos los estudiantes llegaran con el mismo capital cultural, justificando así pedagógicamente la desigualdad social (Bourdieu, 1990, p. 134).

También, se indicó que Colombia necesitó construir una política de investigación e innovación pedagógica que articulara a las universidades, las escuelas, los centros de formación docente y las comunidades educativas en un ecosistema de producción y circulación de conocimiento pedagógico pertinente y riguroso. La investigación mostró que muchas de las tensiones y problemas identificados en el sistema educativo colombiano habían sido ya analizados y abordados con propuestas concretas en la literatura pedagógica nacional e internacional, pero que existía una brecha profunda entre ese conocimiento acumulado y la práctica pedagógica cotidiana. Moreira (2010) señaló que el aprendizaje

significativo en los sistemas educativos, como en los individuos, solo era posible cuando existían estructuras de acogida dispuestas a recibir y transformar el nuevo conocimiento (Moreira, 2010, p. 39).

Finalmente, se afirmó que la renovación pedagógica del sistema educativo colombiano en el siglo XXI constituyó una tarea urgente, posible y esperanzadora, que requirió la articulación de voluntad política, inversión sostenida, reconocimiento profesional de los docentes y participación activa de las comunidades. Los desafíos fueron enormes, pero no insalvables: Colombia contó con una rica tradición pedagógica propia, con maestros y maestras comprometidos con la educación como práctica de libertad, con comunidades que valoraron profundamente la escuela como espacio de dignificación y futuro, y con un marco normativo que, aunque insuficientemente implementado, consagró principios pedagógicos avanzados. El cumplimiento de ese horizonte pedagógico dependió, en última instancia, de la decisión política y social de hacer de la educación la primera y más importante apuesta de transformación del país (Freire, 1970, p. 77).

Referencias

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata. <https://www.edmorata.es/libros/evaluar-para-conocer-examinar-para-excluir>
- Arias Odón, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Episteme. <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Paidós.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Grupo Editorial Patria. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf
- Barrera-Osorio, F., Bertrand, M., Linden, L. L., & Perez-Calle, F. (2012). Improving the design of conditional transfer programs: evidence from a randomized education experiment in Colombia. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(2), 167-195. <https://doi.org/10.1257/app.3.2.167>
- Bello, M. N. (2014). Educación y desplazamiento forzado: una relación que merece pensarse. *Nómadas*, (15), 192-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268017>
- Bonilla-Mejía, L., & Galvis, L. A. (2011). Profesionalización y salarios de los maestros en Colombia: evidencia de las políticas recientes. *Documentos de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana*, (158). Banco de la República. https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_158.pdf
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Sociolog%C3%ADa-y-cultura-Bourdieu-Pierre.pdf.pdf>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488>
- Bustamante Zamudio, G. (2003). *El concepto de competencia III: una mirada interdisciplinar*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (72), 17-40. <https://www.ile.es/boletin/72/Bolet%C3%ADn72.pdf>
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. ICFES. https://repositorio.mineducacion.gov.co/1759/articles-110028_archivo_pdf.pdf
- Florez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Galeano Marín, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata. <https://www.edmorata.es/libros/saberes-e-incertidumbres-sobre-el-curriculum>
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC.
- Gómez, V. M. (2005). La educación como campo de lucha simbólica. *Nómadas*, (22), 56-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116741005>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (2 vols.). Taurus.
- Hernandez, I. C. F. (2020). *Inteligencia Artificial aplicada a la Justicia*. Derecho y Realidad.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (7.ª ed.). Graó.
- Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042>
- Marquardt, Bernd. América Latina y la teoría poscolonial: revisión crítica de un trasplante teórico. *Pensamiento Jurídico*, Bogotá, n. 53, 2021

- Martínez Boom, A. (2015). La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños. En A. Álvarez Gallego (Ed.), *Geografías conceptuales de la educación colombiana* (pp. 15-62). Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A., Castro, J. O., & Noguera, C. E. (2003). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé Colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- McEwan, P. J. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 18(6), 435-452. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(98\)00041-3](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(98)00041-3)
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas del sur*. Magisterio.
- Mendieta, L. (2020). Aplicación de Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos a las personas privadas de la libertad en Colombia. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 18(35). doi:<https://doi.org/10.19053/16923936.v18.n35.2020.10226>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994: por la cual se expide la Ley General de Educación*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua Castellana*. MEN. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y la equidad*. MEN. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Moreira, M. A. (2010). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, (23), 29-56. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_23_%282010%29_02.pdf
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k3s1>
- OCDE. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): what students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe_Perrenoud_Diez_nuevas_competencias_para_ensenar.pdf
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Ravitch, D. (2013). *Reign of error: the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. Knopf.
- Rincón, D. V., Reyes, J., Bobadilla, A. S., Ávila J. E. y Jaimes, V. (2024). La violencia en Colombia en el marco del posacuerdo la Paz Total (2016-2024). *Derecho y Realidad*, 22(44), 33-71. <https://doi.org/10.19053/uptyc.16923936.v22.n44.2024.18890>

- Rueda Ortiz, R. (2012). Educación inclusiva: más que integración. *Magistro*, 6(12), 165-178.
<https://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/view/1173>
- Salazar Garcia, J. S. (2020). Desigualdad de ingresos en Colombia: Evidencia empírica del periodo 1990-2018. *Derecho y Realidad*, 18(36), 219-238.
<https://doi.org/https://doi.org/10.19053/16923936.v18.n36.2020.12165>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO / Siglo XXI.
http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Una%20Epistemologia%20del%20Sur_Clacs_o_2009.pdf
- Sarmiento Anzola, L. (2012). Educación y desigualdad en Colombia: un análisis de las brechas. *Economía Colombiana*, (336), 45-60.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Sunkel, G., Trucco, D., & Möller, S. (2011). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios* (Serie Políticas Sociales No. 169). CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6433/S1100799_es.pdf
- Torres Carrillo, A. (2007). La Expedición Pedagógica Nacional: haciendo camino al andar. *Folios*, (26), 41-51. <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios41.51>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO-OREALC. (2015). *Informe de resultados TERCE: logros de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- Vasco, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019. *Revista Educación y Cultura*, (79), 30-35.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/2176/1/Walsh-Interculturalidad,%20estado,%20sociedad.pdf>
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate* (3.ª ed.). Hombre Nuevo Editores.
<https://es.scribd.com/document/317688975/educacion-y-democracia-zuleta-pdf>