



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACION**

Línea de Investigación: Didáctica y Formación Docente



**MODELO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO
APOYADO EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) CON
ENFOQUE INTERCULTURAL.**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación**

Autor: Msc. Martha Lucia Chalparizan

Tutor: Dra. Moraima Esteves Gonzales

Caracas, noviembre de 2025.



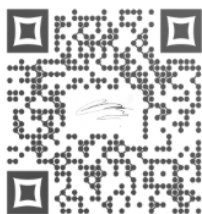
N° 20260134-57-097

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos el día 01 del mes de diciembre de 2025 en la modalidad virtual, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: “**Modelo pedagógico para el desarrollo del pensamiento crítico apoyado en el aprendizaje basado en problemas (ABP) con enfoque intercultural**”, presentada por el (la) ciudadano (a): **Martha Lucía Chalparizan Chalparizan**, titular del pasaporte N° **BD400085**, del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobado**.

OBSERVACIONES:

Se destaca la sistematización metodológica que evidencia la armonía entre sus partes, desde el escenario ontológico, las preguntas de investigación, sus propósitos, el abordaje metodológico, hasta la construcción del Modelo Pedagógico generado con la investigación.



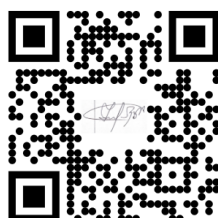
Dra. Moraima Estéves
C.I. 5.596.653
(Tutor)



Dra. Emma Gil
C.I.11.198.107



Dra. Carmen Alicia Quintero
C.I. 5.734.557

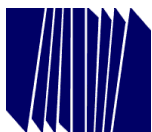


Dra. Zuleima Izzo
C.I. 2523776



Dr. César Hernández
C.I.88221652



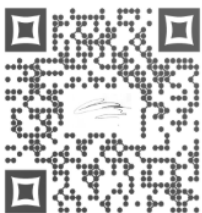


N° 20260134-57-097

**“MODELO PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO
CRÍTICO APOYADO EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)
CON ENFOQUE INTERCULTURAL”**

***POR: Martha Lucía Chalparizan Chalparizan
Pasaporte: N° BD400085***

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, al primer día del mes de diciembre de 2025.



Dra. Moraima Estéves
C.I. 5.596.653
(Tutor)



Dra. Emma Gil
C.I.11.198.107



Dra. Carmen Alicia Quintero
C.I. 5.734.557



Dra. Zuleima Izzo
C.I. 2523776



Dr. César Hernández
C.I.88221652



APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutora de la Tesis presentada por la ciudadana: **Martha Lucia Chalparizan Chalparizan**, titular de la cédula de ciudadanía No C.C: 27177599 para optar al grado de Doctor en Educación, cuyo título es: ***Modelo Pedagógico Para El Desarrollo Del Pensamiento Crítico Apoyado En El Aprendizaje Basado En Problemas (ABP) Con Enfoque Diferencial***, considero que

dicha tesis reúne los requisitos y mérito suficiente para ser sometida a la presentación pública y evaluación del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Maracaibo, a los 3 días del mes de noviembre de 2025.



Dra. Moraima Esteves

C.I.5596653

Tutora

DEDICATORIA

A Dios, a mi padre y abuela que desde lo alto guían mi camino.

A mi hija Daniela luz de mi vida y mi mayor inspiración. Su amor incondicional ha sido el motor que me impulsó a seguir adelante en este desafiante camino.

Martha Lucía Chalparizan

AGRADECIMIENTO

A Dios, fuente de fortaleza, sabiduría y perseverancia, por acompañarme en cada paso de este camino. Su presencia fue mi refugio en los momentos difíciles y mi impulso constante ante cada desafío.

A las Instituciones Educativas del resguardo indígena del Gran Cumbal por abrirme sus puertas y permitirme compartir, aprender y construir desde la riqueza de su cultura.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por ofrecerme el espacio académico y las herramientas necesarias para desarrollar esta investigación. Mi gratitud a cada docente y orientador que, con su entrega y conocimiento, contribuyó a mi formación profesional.

A mi tutora, la Doctora Moraima Esteves, por su guía paciente, su apoyo incondicional y su sabiduría generosa. Su acompañamiento fue un pilar esencial en la consolidación de este proyecto.

A los informantes clave, por su tiempo, disposición y valiosos aportes. Gracias por compartir sus vivencias, por su sinceridad y por enriquecer este trabajo con sus voces y saberes.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I	17
ESCENARIO ONTOLÓGICO	17
Situación problema.....	17
Escenario teleológico.....	21
Interrogantes	22
Propósitos de la investigación	22
Propósito general.....	22
Propósitos específicos	22
Justificación	23
CAPÍTULO II	26
MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL	26
Marco referencial.....	26
Antecedentes internacionales.....	27
Antecedentes nacionales	28
Bases teóricas	30
Modelos pedagógicos	31
Modelos interculturales	32
Modelo holístico	32
Modelo intercultural.....	33
Principios y características de la educación intercultural	34
Pensamiento crítico.....	35
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	42
Dimensiones del ABP	47
Identidad cultural y pedagogía indígena	48
Bases legales	54

CAPÍTULO III	56
RECORRIDO METODOLÓGICO	56
Paradigma de la investigación	57
Enfoque de investigación.....	57
Método de investigación	58
Actores sociales e informantes clave	60
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	61
Entrevista a profundidad.....	63
Técnicas de análisis de la información	64
Teorización	66
Credibilidad y Confiabilidad	67
Procesamiento y análisis de la información.....	68
La codificación.....	69
La categorización	70
La triangulación	70
La sistematización	71
Escribir-reflexionar acerca de las experiencias vividas	71
Criterios para la evaluación de la investigación	72
La credibilidad	72
La confirmabilidad	73
CAPÍTULO IV	74
DESENTRAÑANDO LOS HILOS DEL TELAR.....	74
Las entrevistas	74
Primera interrogante: contexto educativo comunitario.....	83
Segunda interrogante: ¿Cómo percibe la relación entre la identidad cultural y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?.....	85
Tercer interrogante: ¿Qué desafíos cree que podrían surgir al implementar el ABP en un contexto intercultural?.....	88

Cuarta interrogante: ¿Cómo definiría el enfoque intercultural en la educación dentro de su comunidad?	91
Quinta interrogante: ¿Qué expectativas tiene sobre un modelo pedagógico basado en el ABP con enfoque intercultural?	93
Sexta interrogante: ¿Qué cambios cree que serían necesarios en la metodología de enseñanza para fomentar el pensamiento crítico desde un enfoque intercultural?	95
Análisis de los Focus Group según Max van Manen.....	98
Informante 1: Taita del resguardo indígena del Gran Cumbal	98
Informante 2. Líder Indígena Docente	101
Informante 3. Lider Mesa Permanente de Concertación.....	104
Triangulación	105
CAPÍTULO V	107
GENERACIÓN TEÓRICA.....	107
Afrontamiento de problemas en la vida escolar y cotidiana.....	107
Diversidad de trayectorias de afrontamiento	108
Condiciones afectivas y redes de confianza	108
Cosmovisión rural e identidad en tensión con influencias globales	109
La escuela como potencial articulador intercultural y ético	109
Identidad Cultural y Pensamiento Crítico en los Estudiantes.....	110
Identidad cultural como fundamento epistémico del pensamiento crítico ...	110
Pensamiento crítico como herramienta de reconocimiento y reivindicación de saberes propios.....	111
Complementariedad entre saber académico y saberes propios	112
La educación como espacio de legitimación cultural y empoderamiento....	112
Reconocimiento de saberes diversos y relaciones de poder	113
Territorialidad y pertinencia cultural del conocimiento	113
Espiritualidad como dimensión pedagógica compleja.....	114
Cambio de paradigma educativo	115

Currículo situado y co-construido.....	115
Pluralidad epistémica y cuestionamiento de saberes hegemónicos	116
Diálogo, respeto y cooperación como base intercultural.....	116
Pedagogía de la memoria y la resistencia	117
Expectativas sobre un modelo pedagógico ABP con enfoque intercultural	118
ABP como herramienta de transformación social	118
Pedagogía de la sospecha y la reapropiación	118
Epistemología sensible y afectiva	118
Autonomía comunitaria y apertura regulada	119
Modelo dialógico y territorializado.....	119
Cambios metodológicos para fomentar el pensamiento crítico desde un enfoque intercultural	119
Modelo procesual en espiral	119
Ética del “nosotros” y pensamiento emancipador	121
Evaluación como diálogo y experiencias	121
Reconocimiento del aula como territorio político.....	122
Metodología situada y contextualizada	122
Generación de conocimiento significativo y transformador.....	122
Modelo Pedagógico: ABP con enfoque intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico	123
Definición del modelo.....	125
Procesos que genera.....	125
Propósitos del modelo.....	126
Estructura del modelo ABP intercultural.....	127
Principios metodológicos	128
5. Proyecciones del modelo.....	128
 CAPÍTULO VI.....	 131
 REFLEXIONES Y ORIENTACIONES FINALES	 131
Reflexión general del proceso investigativo.....	131

Aportes del modelo pedagógico propuesto	131
Orientaciones para la implementación del modelo	133
Proyección transformadora.....	134
REFERENCIAS.....	135
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Habilidades del pensamiento crítico	40
Tabla 2 Sistematización por Van Manen	62
Tabla 3 Entrevistas a informantes clave.....	76
Tabla 4 Categorías comparativas.....	85
Tabla 5 Cuadro de categorías	88
Tabla 6 Categorías clave sobre desafíos del ABP en contextos interculturales	91
Tabla 7 Categorías clave sobre el enfoque intercultural en la educación	93
Tabla 8 Categorías clave sobre expectativas del ABP intercultural	95
Tabla 9 Categorías clave sobre cambios metodológicos para el pensamiento crítico intercultural	97
Tabla 10 Categorías de análisis fenomenológico.....	100
Tabla 11 Categorías y temas emergentes	104
Tabla 12 Eje del modelo.....	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Pensamiento crítico.....	37
Figura 2 Elementos del pensamiento crítico.....	38
Figura 3 Características de una persona crítica.....	40
Figura 4 Método de los ocho pasos	45
Figura 5 Método de las cinco fases.....	46
FIGURA 6 Círculo hermenéutico	
Figura 7 Modelo pedagógico.....	123
Figura 8 Didáctica procesual en espiral	129
Figura 9 Capacidades en acción.....	130



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACION



Línea de Investigación: Didáctica y Formación Docente

**MODELO PEDAGÓGICO A PARTIR DEL APRENDIZAJE BASADO
EN PROBLEMAS (ABP) CON ENFOQUE DIFERENCIAL PARA EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO.**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autor: Martha L. Chalparizan

Tutor: Dra. Moraima Esteves.

Fecha: octubre 2025

RESUMEN

Esta investigación propone un modelo pedagógico innovador que articula el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con un enfoque intercultural, orientado al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Instituciones Indígenas del resguardo del Gran Cumbal. Más que una estrategia didáctica, el ABP se convierte en una herramienta transformadora que impulsa la resolución de problemas desde la realidad comunitaria, fortalece la identidad cultural y promueve el Sumak Kawsay (Buen Vivir) como principio educativo. Desde una perspectiva crítica y reflexiva, pensadores como John Dewey (1993) y Fernet-Betancourt (2004) inspiran este modelo al concebir el pensamiento crítico como una práctica que desafía la hegemonía cultural. Moreno Beltrán, Y. (2022) concuerda que la educación intercultural debe ser territorializada y descolonizada, construida desde los saberes propios, en diálogo horizontal con otras culturas, para fortalecer la autonomía educativa de los pueblos. La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo hermenéutico, sustentado en el diálogo profundo con informantes clave y mingas de pensamiento, como espacios colectivos de construcción de saberes. El modelo pedagógico resultante busca fortalecer la autonomía educativa, el reconocimiento de los saberes ancestrales y la formación de estudiantes capaces de analizar y transformar su entorno desde su propia cosmovisión.

Descriptor: Aprendizaje basado en problemas, modelo pedagógico, pensamiento crítico, interculturalidad.

INTRODUCCIÓN

En un mundo caracterizado por la interconexión global y la diversidad cultural, la educación enfrenta el desafío de formar ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de analizar la realidad desde múltiples perspectivas. El pensamiento crítico (PC) se ha consolidado como una competencia esencial para la toma de decisiones informadas y la resolución de problemas complejos en contextos diversos. Sin embargo, los modelos pedagógicos tradicionales han mostrado limitaciones en la promoción de esta habilidad, lo que ha generado la necesidad de explorar enfoques innovadores que favorezcan su desarrollo

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ha emergido como una metodología efectiva para fomentar el pensamiento crítico, al situar a los estudiantes en escenarios de resolución de problemas auténticos y significativos. Este enfoque no solo estimula el análisis y la argumentación, sino que también promueve la colaboración y el aprendizaje autónomo. En el contexto de la educación intercultural, el ABP adquiere una relevancia aún mayor, ya que permite a los estudiantes interactuar con diversas perspectivas culturales, enriqueciendo su comprensión del mundo, articulando saberes propios con el conocimiento occidental, fortaleciendo su autonomía y capacidad de diálogo y negociación.

Este modelo educativo se erige como una forma de resistencia frente a la homogenización impuesta por políticas externas, reivindicando una educación para la vida y no para la mera acumulación de información. Se fundamenta en la memoria histórica y el vínculo profundo con la tierra, reconociendo la memoria colectiva como guía para comprender el pasado y proyectar el futuro del pueblo Pasto. La propuesta pedagógica se alinea con los principios y valores propios de esta comunidad, promoviendo métodos de enseñanza flexibles y sensibles a las realidades del territorio. Educar desde los problemas reales, desde la cosmovisión, los principios, usos y

costumbres; implica romper con enfoques rígidos y estandarizados, para dar paso a una educación que fortalezca la autonomía, el pensamiento crítico y la identidad cultural.

El modelo pedagógico propuesto se sustenta en una postura epistemológica crítica que reconoce la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento. Desde el paradigma interpretativo hermenéutico, esta investigación asume que la realidad educativa no puede ser comprendida desde categorías universales y abstractas, sino desde los significados que los sujetos construyen en su interacción con el mundo. En este sentido, el modelo no busca aplicar teorías externas al contexto, sino generar teoría situada a partir del diálogo profundo con los actores educativos del resguardo indígena del Gran Cumbal. La finalidad es construir conocimiento pedagógico que emerja de las prácticas, saberes y cosmovisiones propias, reconociendo que el pensamiento crítico no se desarrolla en el vacío, sino en relación con las condiciones históricas, culturales y territoriales que configuran la vida de los estudiantes. Así, el paradigma interpretativo permite comprender la educación como un proceso de construcción colectiva de sentido, donde la teoría se teje desde la experiencia, la reflexión y la acción transformadora.

El enfoque metodológico está enmarcado en el paradigma interpretativo, de tipo fenomenológico. La información se obtuvo a partir de informantes clave y mingas de pensamiento, se consideraron aspectos como historias de vida, experiencias vividas, puntos de vista y opiniones personales. Los actores sociales involucrados en la investigación fueron directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia y sabedores de la comunidad.

Con base en los resultados obtenidos, se ofrecen recomendaciones concretas para los educadores y pautas de políticas educativas que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico apoyado en el ABP desde la interculturalidad. Recuperación del pensamiento y del territorio: Para los Pastos, la educación no es solo para obtener títulos o acumular información, sino que es un proceso para la vida. Se trata de recuperar el pensamiento y ordenar el territorio como base para reordenar la vida. Esto implica un esfuerzo consciente por volver a la sabiduría de los mayores, generar reflexión y

fomentar el pensamiento crítico.

Con base en los hallazgos obtenidos, esta investigación propone recomendaciones concretas para los educadores y orientaciones para las políticas educativas, con el fin de fomentar el desarrollo del pensamiento crítico a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) desde una perspectiva intercultural. Este enfoque reconoce que, para el pueblo Pasto, la educación trasciende la acumulación de información o la obtención de títulos: es un proceso vital, profundamente vinculado a la memoria colectiva, la sabiduría ancestral y el ordenamiento del territorio como base para reconfigurar la vida comunitaria.

El modelo pedagógico que aquí se plantea se fundamenta en la recuperación del pensamiento propio, en el diálogo con los mayores y en la reflexión crítica sobre la realidad. Educar desde los problemas reales del territorio implica adoptar métodos flexibles, coherentes con los principios y valores del pueblo Pasto, que respondan a sus necesidades y particularidades, en lugar de replicar enfoques rígidos impuestos por políticas externas.

La investigación se estructura en tres momentos. El primer capítulo aborda la aproximación a la realidad, los propósitos y la justificación del estudio. El segundo capítulo desarrolla el marco referencial, compuesto por los antecedentes, la fundamentación teórica, las bases legales y epistemológicas. El tercer momento presenta el marco metodológico, detallando la naturaleza de la investigación, el contexto, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de información, la rigurosidad científica y el proceso de análisis.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis crítico de las voces recogidas durante el trabajo de campo, en diálogo con los referentes teóricos y epistemológicos que sustentan la investigación. A través de categorías emergentes como territorialidad, espiritualidad, saberes ancestrales, participación comunitaria y resistencia cultural, se interpretan las tensiones, desafíos y potencialidades que surgen en la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en clave intercultural. El análisis se realiza

desde una perspectiva situada, reconociendo las particularidades del pueblo Pasto y la riqueza de sus cosmovisiones, prácticas pedagógicas y formas de organización comunitaria.

El capítulo cinco se presenta el modelo pedagógico propuesto como resultado del proceso investigativo y reflexivo. El diseño se construye desde los principios de la educación intercultural crítica, el ABP situado y la pedagogía comunitaria, integrando elementos como la co-construcción curricular, el diálogo de saberes, la espiritualidad como dimensión formativa, y la participación corresponsable de los actores educativos. El modelo se estructura en torno a procesos pedagógicos que reconocen la palabra de los sabedores, la memoria ancestral, el equilibrio con el entorno y la evaluación como aprendizaje. Se plantea como una propuesta flexible, viva y contextualizada, que responde a las realidades del Resguardo Indígena del Gran Cumbal y que puede ser adaptada por otras comunidades con características similares.

El capítulo sexto recoge las reflexiones finales del proceso investigativo, destacando los aprendizajes, desafíos y horizontes que se abren a partir de la construcción del modelo pedagógico. Se reafirma la necesidad de transformar las lógicas escolares hegemónicas y avanzar hacia una educación que dignifique los saberes ancestrales, fortalezca la identidad colectiva y promueva el buen vivir. Además, se plantean orientaciones para la implementación del modelo en las instituciones educativas del Resguardo del Gran Cumbal, así como recomendaciones para su continuidad, evaluación y adaptación. Finalmente, se proyecta el modelo como una herramienta transformadora que puede contribuir a la construcción de una escuela más justa, crítica y profundamente enraizada en los territorios indígenas.

CAPÍTULO I

ESCENARIO ONTOLÓGICO

El sustento ontológico del modelo pedagógico propuesto parte de una concepción del ser como existencia situada, relacional y plural. En contextos interculturales, el ser no se define por categorías universales ni por esencias abstractas, sino por su vinculación profunda con el territorio, la memoria colectiva y los saberes ancestrales que configuran su identidad. Desde esta perspectiva, la experiencia intercultural no es solo un encuentro entre culturas, sino una vivencia ontológica en la que el sujeto se constituye en diálogo con la alteridad, reconociéndose en su diferencia y en su capacidad de transformar el mundo desde su propia cosmovisión.

Esta visión se distancia de enfoques reduccionistas que conciben al ser como un ente aislado y racional, y se aproxima a corrientes como la filosofía de la liberación y el pensamiento decolonial, que reivindican la existencia como praxis situada y encarnada. En este sentido, el modelo pedagógico se fundamenta en una ontología del vínculo, donde el ser se construye en relación con otros, con la naturaleza y con el legado cultural que lo antecede. La educación, entonces, se convierte en un espacio de reencuentro con el ser profundo, en el que el pensamiento crítico emerge como una forma de resistencia, de afirmación identitaria y de apertura al diálogo intercultural.

Situación problema

“Si bien el desarrollo del pensamiento crítico constituye una meta educativa de incuestionable validez, preocupa que en la práctica esta capacidad no se integre de manera efectiva en el currículo ordinario ni se promueva activamente en los estudiantes” (López, 2012). Esta omisión se vuelve aún más crítica en contextos culturalmente diversos,

donde las realidades escolares y comunitarias presentan situaciones problema que requieren ser abordadas desde una mirada situada, sensible y transformadora.

En el plano internacional, diversos estudios coinciden en que el pensamiento crítico es una competencia esencial para la formación ciudadana, pero su implementación en contextos indígenas sigue siendo limitada. En América Latina, por ejemplo, se ha identificado que los currículos escolares tienden a reproducir modelos homogéneos que no dialogan con los saberes ancestrales ni con las realidades territoriales de los pueblos indígenas. Esto genera una brecha entre los objetivos educativos y las prácticas pedagógicas, dificultando que los estudiantes desarrollen habilidades críticas desde su propia cosmovisión.

En Colombia, investigaciones como la realizada en el resguardo indígena Zenú evidencian que el pensamiento crítico puede fortalecerse cuando se vincula con las prácticas comunitarias y los procesos de enseñanza contextualizados. Sin embargo, aún persiste una débil articulación entre las políticas educativas y las necesidades de los pueblos indígenas, lo que limita el reconocimiento de sus epistemologías y formas de pensamiento. La ausencia de formación docente intercultural, la escasa participación de las comunidades en el diseño curricular y la falta de materiales educativos pertinentes son factores que obstaculizan este desarrollo.

Frente a este panorama, se hace urgente promover modelos pedagógicos que integren el pensamiento crítico con el enfoque intercultural, reconociendo que los estudiantes indígenas no solo deben aprender a cuestionar y argumentar, sino también a hacerlo desde sus lenguas, símbolos, memorias y territorios. Esta perspectiva no solo enriquece el proceso educativo, sino que contribuye a la autonomía intelectual y cultural de los pueblos originarios.

La realidad presenta situaciones problema que necesitan ser abordadas desde el contexto escolar y comunitario, la comprensión de esta realidad requiere de sujetos críticos que sepan interpretar, argumentar y proponer desde su contexto, su cultura, su territorio, su diversidad. Como lo afirma Dewey (1993), el pensamiento crítico aporta a la felicidad

individual y a reducir el desperdicio social.

John Dewey, filósofo y pedagogo, dejó un legado significativo al promover el pensamiento crítico como una herramienta esencial para la formación de ciudadanos reflexivos. Su enfoque en el aprendizaje a través de la resolución de problemas sigue siendo relevante en la educación actual. Su objetivo era doble: en primer lugar, fomentar la apreciación de la curiosidad innata de los niños, su imaginación fértil y su pasión por la investigación; en segundo lugar, dar a conocer los beneficios del pensamiento crítico en la práctica educativa.

De igual manera el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) que es un programa internacional coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; mide el rendimiento de los estudiantes en áreas clave. PISA ha expresado un interés creciente en evaluar habilidades cognitivas más complejas, como el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, en sus futuras evaluaciones. Por ejemplo, en el informe de PISA 2018, titulado "¿Están los estudiantes listos para el mundo?," se discute la importancia de evaluar habilidades de resolución de problemas complejos, que están estrechamente relacionadas con el pensamiento crítico.

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) aúna esfuerzos para elevar la calidad educativa por medio de una formación por competencias, de tal modo que logre garantizarse que el alumnado adquiera las herramientas y habilidades para responder a los diversos entornos. Parte de este proceso consiste en que rindan la prueba SABER, hecho que despierta dudas, malestar y hasta ansiedad debido a la necesidad de obtener resultados adecuados.

A ello se suma que las metodologías de enseñanza no se ajustan a las exigencias de la era moderna, pues varios docentes aún promulgan prácticas obsoletas y ni siquiera cuentan con los conocimientos actualizados en términos tecnológicos. De ahí que Zubiría (2014) cuestione el hecho de seguir memorizando los símbolos químicos, las fechas históricas y entre otros temas que resultan en realidad irrelevantes para la vida cotidiana. Además, es precisamente ello lo que desemboca en el aumento del desinterés por

aprender y genera en el alumno un aprendizaje más superficial y sin pensamiento crítico.

Todavía es una realidad pensar que el desarrollo de pensamiento crítico únicamente se debe exigir en grados superiores para dar respuesta a unas pruebas estandarizadas que miden el nivel de competencias cognitivas y que este resultado es el que determina el futuro de nuestros jóvenes. Además, la falta de autonomía de los estudiantes, diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, su personalidad, cultura y diversidad de contextos han sido factores que afectan e influyen a la hora de enfrentarse a situaciones problemáticas reales.

Las instituciones educativas del resguardo indígena del gran Cumbal por estar en territorios indígenas deben responder al Proyecto Educativo Comunitario (PEC) el cual se construye a través del aporte de todos los miembros de la comunidad: padres, madres, sabedores, líderes comunitarios y docentes. Este proceso colaborativo garantiza que la educación esté enraizada en la realidad cultural, social y ambiental de la comunidad. El fin último del conocimiento en el Pueblo de los Pastos es contribuir al bienestar de la comunidad y al equilibrio con la Madre Tierra. Los estudiantes deben aprender que el conocimiento no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para transformar su realidad y construir un futuro más justo y sostenible. Los conocimientos adquiridos deben ser puestos al servicio de la comunidad, ya sea a través de proyectos productivos, prácticas culturales o acciones de cuidado ambiental. Se fomenta una visión ecológica del conocimiento, donde el ser humano es parte de un todo interconectado y tiene la responsabilidad de proteger y preservar el medio ambiente.

Responder a los objetivos del PEC requiere de un modelo pedagógico que entretreje saberes propios y conocimientos occidentales que respondan a las expectativas de los estudiantes en cuanto a desarrollar competencias cognitivas de alto nivel. Lastimosamente el contexto familiar carece de expectativas sociales que fomenten el pensamiento crítico; entornos donde se prioriza la conformidad, la obediencia y la aceptación pasiva de la autoridad, la expresión de opiniones divergentes y el cuestionamiento de las normas establecidas.

La desmotivación y desinterés ocasionan altos índices de abandono escolar, especialmente si los jóvenes sienten que no están adquiriendo las habilidades necesarias para tener éxito fuera de su comunidad. Muchas veces, los colegios con PEC suelen estar en comunidades con una gran diversidad cultural y socioeconómica, lo que puede influir en el rendimiento académico. Algunos estudiantes pueden enfrentar barreras adicionales fuera de la escuela, como dificultades económicas o falta de apoyo en el hogar, que pueden afectar su desempeño en las pruebas.

El cambio se debe realizar desde los grados inferiores; los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo cognitivo de los niños. Es durante este tiempo que se establecen las bases para desarrollar habilidades como el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones, que son componentes esenciales del pensamiento crítico. Los niños son receptivos y están en constante proceso de aprendizaje, en este mundo lleno de información y estímulos, es importante que los niños desarrollen la capacidad de discernir entre lo que es verdadero y lo que es falso, entre lo que es importante y lo que no lo es.

Esta investigación busca Interpretar esta realidad desde la perspectiva de los informantes clave, mingas de pensamiento, para luego teorizar una aproximación a un modelo pedagógico desde una didáctica alternativa como el ABP con enfoque intercultural que contribuya formar individuos capaces de tomar decisiones responsables y autónomas. Esto se relaciona con la autonomía que el pueblo Pasto ha defendido históricamente, buscando que sus miembros sean líderes y tomadores de decisiones conscientes de su entorno y su cultura. Como lo afirma Ortiz (2024), el ABP propone un cambio significativo en los esquemas mentales de los estudiantes y en su forma de ver el mundo o contexto real a través de la resolución de problemas.

Escenario teleológico

El marco teleológico se centró en el propósito, la justificación y las metas que orientan una investigación o un sistema de creencias. Por ello a continuación expresaremos el fin último hacia el cual se dirige esta investigación, aunque los medios y

las estrategias empleadas para alcanzar ese fin se abordaron en el escenario metodológico. En este contexto de la investigación, una primera mirada del marco teleológico abordó la finalidad de la investigación, para tener una idea de los resultados deseados del estudio.

Interrogantes

1. ¿Cuál es la necesidad de plantear un modelo pedagógico a partir del ABP con enfoque intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico?
2. ¿Cómo interpreta la comunidad educativa las apreciaciones respecto al ABP con enfoque intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico?
3. ¿Cuál es la percepción sobre la importancia del desarrollo del pensamiento crítico?
4. ¿Cómo se puede diseñar y validar un modelo pedagógico a partir del ABP con enfoque intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar un modelo pedagógico para el desarrollo del pensamiento crítico apoyado en el aprendizaje basado en problemas (ABP) con enfoque intercultural en instituciones educativas que atienden población indígena en el Resguardo Indígena del gran Cumbal.

Propósitos específicos

1. Develar la necesidad de plantear un modelo pedagógico a partir del ABP con enfoque intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico.

2. Interpretar y configurar las apreciaciones de la comunidad educativa con respecto al ABP con enfoque intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico.
3. Resignificar aportes teóricos para el diseño el modelo pedagógico a partir del ABP con enfoque intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico.
4. Validar el modelo a partir del ABP con enfoque intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico.

Justificación

La presente investigación responde a la necesidad urgente de transformar los modelos educativos que han sido históricamente impuestos desde lógicas homogeneizadoras, desconectadas de los territorios, las culturas y las realidades de los pueblos indígenas. En particular, el pueblo Pasto ha sostenido una visión de la educación como proceso vital, profundamente vinculado a la memoria colectiva, la sabiduría ancestral y el ordenamiento del territorio. En este contexto, educar no significa acumular información, sino formar sujetos capaces de pensar críticamente, dialogar con sus raíces y transformar su entorno desde su propia cosmovisión.

Los desafíos que enfrentan los sistemas educativos frente a los estándares internacionales de calidad, como los definidos por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). Este programa, liderado por la OCDE, evalúa competencias clave como la lectura crítica, la resolución de problemas y el pensamiento reflexivo, habilidades que son centrales en el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, el modelo pedagógico propuesto responde directamente a la necesidad de formar estudiantes capaces de analizar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas en contextos reales y diversos.

A nivel nacional, las pruebas Saber (ICFES) también han incorporado

progresivamente componentes que valoran el pensamiento crítico, la comprensión lectora y la capacidad de aplicar conocimientos en situaciones concretas. Sin embargo, los resultados en las instituciones de resguardos indígenas con alta diversidad cultural, como el Gran Cumbal, evidencian brechas persistentes que requieren enfoques pedagógicos contextualizados, flexibles y culturalmente pertinentes. Los índices de calidad educativa, tanto nacionales como regionales, han mostrado que los modelos tradicionales no logran responder a las particularidades de comunidades indígenas. Por ello, esta investigación propone un modelo pedagógico que articula el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con un enfoque intercultural, como estrategia para mejorar no solo los indicadores de calidad, sino también la pertinencia, la equidad y la autonomía educativa.

Implementar el ABP con enfoque intercultural permite que los problemas planteados en el aula sean contextualmente relevantes, reflejando las realidades y desafíos específicos del resguardo indígena del gran Cumbal. Esto no solo hace que el aprendizaje sea más significativo para los estudiantes, sino que también fortalece su identidad cultural y su sentido de pertenencia. Este enfoque reconoce y valora la diversidad cultural, promoviendo un entorno educativo donde las tradiciones, usos, costumbres y saberes propios sean parte integral del proceso de aprendizaje.

Además, el ABP fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas, habilidades esenciales para la vida cotidiana y el fortalecimiento de las comunidades. Este enfoque también facilita la inclusión de todas las voces en el proceso educativo, promoviendo la equidad y el respeto por la diversidad. Al reconocer las diferencias individuales y adaptar la enseñanza a estas, se crea un ambiente más justo y participativo, donde todos los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

La elección del paradigma interpretativo hermenéutico responde a la necesidad de comprender el fenómeno educativo desde los significados que emergen en la experiencia vivida por los actores sociales. En el contexto de la práctica pedagógica intercultural, esta perspectiva epistemológica permite acceder a las voces, sentidos y saberes que configuran la realidad educativa de los pueblos indígenas, reconociendo que el

conocimiento no se impone desde fuera, sino que se construye en diálogo con la cultura, el territorio y la historia.

La hermenéutica, al centrarse en la interpretación de los discursos, símbolos y prácticas, posibilita revelar las lógicas internas que orientan la acción pedagógica en contextos interculturales. Esta comprensión profunda no busca generalizar ni objetivar, sino interpretar desde la subjetividad situada, reconociendo que cada práctica educativa está atravesada por cosmovisiones, memorias y horizontes de sentido propios. Así, el modelo pedagógico propuesto se fundamenta en una epistemología que valora el saber cómo experiencia compartida, como construcción colectiva que se enriquece en el diálogo entre culturas y en la reflexión crítica sobre la propia realidad.

La pertinencia de esta investigación dentro de las líneas de investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador se define en el núcleo de diseño pedagógico y la planificación de los aprendizajes. Además, los aportes de esta investigación buscan develar la necesidad de plantear un modelo pedagógico a partir del ABP con enfoque intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico, así como interpretar y comprender las apreciaciones de la comunidad educativa y validar el modelo pedagógico basado en el ABP con enfoque intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

Este marco se centra en la naturaleza del conocimiento en lo que respecta a cómo se adquiere, válida y utiliza en el contexto de la investigación. El marco teórico ofreció un conjunto de teorías, conceptos y principios relevantes que ayudaron a construir el problema de investigación y formular las preguntas de investigación. El contexto, en particular, proporcionó información fundamental previa que arroja luz sobre el tema, mostrando investigaciones previas, estudios relacionados o experiencias relevantes que abordan aspectos similares o estrechamente relacionados con el problema en cuestión.

Las teorías legales y de apoyo proporcionaron la justificación intelectual y legal adecuada necesaria para abordar el problema fundamental del estudio desde una perspectiva bien razonada. Estos elementos del marco epistemológico ayudan a determinar la credibilidad y la importancia del estudio, al tiempo que proporcionan las condiciones para interpretar los resultados y las conclusiones extraídas del estudio.

Marco referencial

Este apartado presenta las bases teóricas, estudios previos y conceptos fundamentales que sustentan la construcción de un modelo pedagógico orientado al desarrollo del pensamiento crítico, mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con enfoque intercultural. La propuesta parte de la necesidad de transformar las prácticas educativas en contextos indígenas, reconociendo que el aprendizaje significativo surge cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones reales, vinculadas a su territorio, cultura y cotidianidad.

A diferencia de los enfoques tradicionales, centrados en la transmisión lineal de contenidos, el ABP coloca al estudiante en el centro del proceso formativo, promoviendo

su autonomía, capacidad de análisis y toma de decisiones informadas. Este modelo no solo busca resolver problemas, sino también generar reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, fortaleciendo el vínculo entre conocimiento, identidad y acción. El enfoque intercultural y diferencial que acompaña esta propuesta reconoce las particularidades de cada estudiante y comunidad, adaptando la enseñanza a sus saberes, lenguajes, cosmovisiones y necesidades específicas. En este sentido, el modelo pedagógico se convierte en una herramienta para la formación de sujetos críticos, capaces de interpretar su realidad, dialogar con otros saberes y contribuir activamente a la mejor comprensión, conservación y transformación de su territorio.

Antecedentes internacionales

En primera instancia, Santos (2021) enfoca esfuerzos en potenciar las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico de los alumnos de quinto grado, específicamente en cuanto a la formulación de preguntas, la toma de decisiones y la argumentación. Para tal efecto, se inclinó por el aprendizaje basado en problemas (ABP) en el marco de la materia de Ciencias Naturales y con un grupo de control y otro experimental. De este último, los resultados fueron los siguientes:

Desarrollaron habilidades de pensamiento crítico al resolver problemas, mientras que los del grupo de control utilizaron estas habilidades para obtener respuestas directas o ganar la aprobación del docente. Por lo tanto, la metodología ABP si desarrolló las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes al lograr que se hicieran conscientes de los problemas (Santos, 2021, p. 10).

Quispe (2022) en su investigación doctoral diseño una estrategia educativa basada en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):

Para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes de nivel primario en una institución educativa de la ciudad del Cusco. La investigación, de enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, se centra en comprender la situación de los estudiantes de tercer grado en relación al pensamiento crítico, tiene un alcance transformativo, puesto que plantea una propuesta de mejora mediante la Estrategia educativa del Aprendizaje Basado en Problemas para potenciar el Pensamiento Crítico. Los resultados indican que los estudiantes enfrentan dificultades en áreas como la comprensión, el razonamiento, la argumentación, la resolución de problemas y la toma de decisiones. La aplicación de la estrategia educativa del ABP potencia el pensamiento crítico al desarrollar habilidades cognitivas fundamentales para el desempeño de los estudiantes, en distintos espacios en los que se desenvuelven (p. 8).

Por otro lado, el estudio de Palomino (2023) estuvo centrado en estimular el pensamiento crítico de los alumnos de la carrera de Educación Primaria de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán en Perú. Los participantes fueron 24 alumnos de un grupo de control de y 28 estudiantes de otro experimental establecidos por medio de una muestra no probabilística por conveniencia a quienes se aplicó un pre y postest, específicamente Cuestionario de Pensamiento Crítico. Los resultados mostraron que el grupo experimental tuvo un promedio de 3.07 en el pretest y 3.91 en el postest, mientras que el grupo control obtuvo un promedio de 2.51 en ambos momentos. Además, el p-valor obtenido fue de 0.504 (>0.05), lo que indica que no hubo cambios significativos en las calificaciones del grupo control entre el pretest y el postest. En resumen, se concluyó que el Aprendizaje Basado en Problemas influye positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Educación Primaria en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Lindarte (2022) llevó a cabo un estudio cualitativo basado en el paradigma interpretativo hermenéutico y la teoría fundamentada. Se seleccionaron intencionalmente a tres profesores y una coordinadora como informantes clave. Se utilizó la entrevista semi estructurada como técnica de recolección de datos y la triangulación como técnica de análisis e interpretación de la información, después de aplicar los procesos de codificación y categorización con la técnica de análisis de Strauss y Corbin (2002).

El estudio aportó sustancialmente a evidenciar la importancia de incorporar en las metodologías pedagógicas estrategias encaminadas a lograr aprendizajes significativos a través de acciones cotidianas que impulsan al desarrollo de la integralidad del ser humano. De ahí que los autores establecieron constructos teóricos sobre el pensamiento crítico que fungen de base para plantear procesos de enseñanza que estimulen la capacidad de discernimiento, argumentación, investigación, entre otras.

Antecedentes nacionales

En el marco nacional, Quintero (2020) efectuó un estudio sobre el pensamiento crítico en el proceso discipular de la formación de sacerdotes en Santander. El trabajo destaca la praxis de las capacidades críticas que se estimulan en los seminaristas como

parte de su labor apostólica, pues sus reflexiones y posturas deben argumentarse con autores, corrientes y determinadas líneas de pensamiento. Precisamente, son los antecedentes teóricos que se abordan los que aportan bases para la presente investigación, dado que concatenan además metodologías aplicables a la práctica pedagógica.

Por otro lado, la revisión sistemática de Bermúdez (2021) estuvo orientada a identificar cómo el ABP fortalece el pensamiento crítico de los alumnos de secundaria sobre la base de artículos científicos de acceso libre de hasta seis años de antigüedad, empíricos y que hayan llevado a cabo intervenciones de esta metodología. Los estudios seleccionados fueron organizados en matrices con el fin de detallar con facilidad los objetivos y las metodologías empleadas, denotando así que hay mayor cantidad de datos de Asia.

Finalmente, al trabajo de Quiroz (2021) se enfocó en identificar el grado de desarrollo de pensamiento crítico de los alumnos de 4 años de América School mediante un enfoque cuantitativo-cualitativo y transaccional-no experimental. La población la conformaron 57 niños de 3, 4 y 5 años, de quienes se concluyó a través de una lista de cotejo que cerca del 70 % y el 59 % alcanza un nivel medio en la dimensión dialógica sustantiva, respectivamente. Estos antecedentes son relevantes para el presente estudio en vista de que proporcionan sustentos teóricos y prácticos sobre el tema.

El análisis hermenéutico de los antecedentes revela una serie de vacíos, tensiones y convergencias en torno al desarrollo del pensamiento crítico en contextos educativos interculturales. En primer lugar, se evidencia un vacío epistemológico en la mayoría de los modelos pedagógicos tradicionales, que tienden a privilegiar enfoques racionalistas y universales, sin considerar las cosmovisiones, lenguajes y formas de pensamiento propias de los pueblos indígenas. Esta omisión limita la posibilidad de que los estudiantes desarrollen una capacidad crítica situada, enraizada en su cultura y territorio.

Las tensiones emergen en la confrontación entre los discursos oficiales del sistema educativo que promueven competencias genéricas y estándares globales y las prácticas

pedagógicas comunitarias que valoran el saber ancestral, el diálogo intergeneracional y la construcción colectiva del conocimiento. Estas tensiones se manifiestan en la escasa participación de las comunidades en el diseño curricular, en la falta de formación docente con enfoque intercultural, y en la invisibilización de los saberes propios como fuentes legítimas de pensamiento crítico.

Sin embargo, también se identifican convergencias significativas. Diversos autores y experiencias educativas coinciden en que el pensamiento crítico puede fortalecerse cuando se vincula con procesos de reflexión contextualizada, participación comunitaria y reconocimiento de la diversidad epistémica. Modelos como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), cuando se articulan con enfoques interculturales, ofrecen una vía para superar la fragmentación entre escuela y comunidad, entre teoría y práctica, entre conocimiento académico y saber ancestral.

Bases teóricas

El modelo pedagógico propuesto se fundamenta en la articulación dinámica entre tres ejes teóricos que, aunque provienen de tradiciones distintas, convergen en su potencial transformador: el pensamiento crítico, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la educación intercultural. Desde Ennis, Lipman y Facione, el pensamiento crítico se concibe como una habilidad cognitiva y ética que permite a los estudiantes analizar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas. Barrows y Savery, por su parte, plantean el ABP como una metodología activa que sitúa al estudiante frente a problemas reales, promoviendo la indagación, el trabajo colaborativo y la construcción autónoma del conocimiento. Walsh, Freire y Fernet-Betancourt enriquecen esta base al introducir el enfoque intercultural como una dimensión ética y política que reconoce la pluralidad epistémica, el diálogo horizontal entre saberes y la necesidad de descolonizar la educación.

La articulación entre estos ejes permite configurar un modelo pedagógico que no solo

desarrolla habilidades cognitivas, sino que las enraíza en contextos culturales específicos, reconociendo al estudiante como sujeto histórico, territorial y comunitario. El pensamiento crítico, en este marco, no se limita a la lógica argumentativa, sino que se expande hacia la reflexión situada, el reconocimiento de la alteridad y la transformación de la realidad. El ABP se convierte en una vía metodológica para activar esta reflexión desde problemas que emergen del entorno, mientras que la educación intercultural garantiza que dicha reflexión se realice desde los saberes propios, en diálogo con otros, fortaleciendo la autonomía educativa y la identidad cultural. Así, el diálogo entre estos enfoques constituye el basamento conceptual del modelo, orientado a formar sujetos críticos capaces de pensar desde y para su territorio.

Modelos pedagógicos

Los modelos pedagógicos se consideran como un referente importante en términos educativos, al plantear los diferentes estilos de pedagogía que existen y que sugieren estrategias y técnicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para autores como Ortiz (2024) y Flórez (2001), los modelos están centrados en la interacción docente y estudiante, mientras que De Zubiria (2010; 2007) sugiere que mediante estos se busca guiar la formación con el propósito de orientar a las personas desde sus talentos. Entonces, la educación es más que prepararse para la vida, pues configura su expresión en sí misma (Dewey, 1916), lo que invita que los procesos de aprendizaje no sean repetitivos y más bien estimulen la generación de ideas.

Adaptabilidad del modelo. Es imperante que los modelos sean lo suficientemente flexibles para adaptarse a las metodologías y a los entornos particulares de cada institución educativa, tomando en cuenta que existen limitaciones presupuestarias, de infraestructura, de recursos didácticos, entre tantas otras (Ponce 2015); además, entran en juego el contexto sociocultural de los estudiantes. Por consiguiente, la adaptabilidad es crucial para que exista armonía entre todas las aristas mencionadas y también con las políticas curriculares, algo que para Comboni y Juárez (2020) es valioso debido a que agiliza la implementación de cualquier modelo.

Modelos interculturales

Es importante dejar en claro que la interculturalidad no conlleva bajo ningún motivo asimilar obligatoriamente culturas minoritarias ni tampoco exacerbar las distintas expresiones e identidades culturales. En realidad, invita a vincularse, debatir y consensuar entre las culturas, entre aquellas particularidades étnicas y las identidades generalizadas en la sociedad, lo que a su vez es el motor de una sociedad democrática que defiende la igualdad (Sánchez, 2006).

Este pluralismo cultural invita a respetar la diversidad y a consolidar sociedades cohesionadas que mitigan las ideologías y los sistemas que en realidad son los responsables de la desigualdad y el racismo. Claro que se reconoce la existencia de escenarios antagonistas y la posibilidad de ocurrencia de conflictos, pero siempre bajo la premisa de que los grupos culturales aporten al entorno bajo condiciones de igualdad y respeto (Besalú, 2022).

Entonces, desde la perspectiva intercultural, el sistema educativo es el responsable de garantizar una coexistencia sana y formar a los estudiantes para que sepan convivir con la multiculturalidad inherente a la sociedad, incluyendo aquellos contextos complejos, contradictorios y conflictivos. De ahí la necesidad de formar a las personas bajo este modelo educativo, que además no debe concebirse como algo exclusivo para ciertos alumnos, sino como una característica elemental de la institución (Besalú, 2022).

Modelo holístico

Esta propuesta pretende incorporar el enfoque intercultural y sociocrítico con miras a encaminar a los estudiantes hacia el análisis crítico de las ideologías y desigualdades políticas y socioeconómicas (Banks, 2020). Para tal efecto, se requiere modificar el currículo bajo la premisa de que la educación es un elemento político y de poder, más no un recurso técnico para la vida, lo que permitirá sentar nuevas bases y perspectivas. A fin de cuentas, jamás puede negarse la multiculturalidad que concierne a la existencia, pues hacerlo implicaría entrar en negación de la realidad, de lo evidente y lo comprobable.

Modelo intercultural

El sistema educativo debe necesariamente formar a las personas para que sean capaces de interactuar en sociedad, comunicarse con asertividad y respetar la diversidad cultural. Muñoz (1993) defiende así que este pluralismo cultural tiene que evidenciarse en el currículo y los proyectos educativos, en vista de que son los pilares para todo el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, aunque a primera vista la educación intercultural pretenda instaurarse legislativamente en diversos países, en la práctica todavía es un aspecto lejos de alcanzar; no obstante, es concebida como un hito necesario para la vida (Bartolomé, 1997). Y sin duda que lo es, pues de ella se desprende la conformación de individuos empáticos, recíprocos y con comprensiones profundas de lo que conlleva las interacciones sociales. Una reflexión más profunda del tema se presenta a continuación:

Esta definición sería la que considera que la Educación Intercultural es un proceso de enseñanza-aprendizaje [...] que debe plantearse desde una visión global de la realidad mundial, el reconocimiento político de todas las culturas, una concepción dinámica de la cultura, la asunción de la diversidad étnica y cultural como algo positivo, [...], para poder fomentar el respeto y comprensión entre los individuos, los pueblos y las culturas, facilitar los cauces y medios a través de los cuales los individuos pertenecientes a minorías puedan alcanzar su identidad cultural, [...], preparar al alumnado para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la macrocultura como en la(s) microcultura(s), para generar en el individuo una auténtica competencia multicultural, [...], eliminar el etnocentrismo cultural de la escuela y legitimar la presencia en la escuela de otras culturas, educar a los inmigrantes, de forma que no se produzca un desajuste entre los que les transmite su familia y lo que la escuela les enseña, presentar el aprendizaje de otros idiomas y culturas como algo positivo y no como una disciplina impuesta, [...], garantizar el pluralismo de los sistemas educativos y de la escuela, elaborar los currículos desde una perspectiva internacional e intranacional, aumentar los lazos y relaciones entre los pueblos y naciones y fomentar el encuentro entre las personas (Aguaded, 2005, pp. 103-104).

La educación intercultural persigue como meta la convivencia en condiciones de igualdad y respeto en el marco de una sociedad cada vez más plural y, por consiguiente, también más compleja. Esta estructura social intrincada exige de actitudes y aptitudes socioemocionales e intelectuales con el fin de que los miembros que la conforman se interrelacionen en armonía y construyan en conjunto un espacio común de convivencia.

La educación intercultural es, por tanto, un enfoque cuyo objeto es que el alumno adquiera un conjunto de competencias personales y sociales que le capaciten para relacionarse y actuar de

manera enriquecedora en un entorno plural, multicultural y plurilingüe. Sus ejes son la comprensión crítica de la realidad y el respeto, la estima, la comunicación, la SOLIDARIDAD y la cooperación entre las diferentes personas y las diferentes culturas. Se trata de una educación cívica que promueve los procesos de interacción y PARTICIPACIÓN necesarios para la convivencia en PAZ y justicia (Barquín, 2007, p. 145).

La educación intercultural debe destinarse entonces a todas las personas y a todos los niveles educativos, sin excluir a minorías o grupos vulnerables. En definitiva, su tratamiento tiene que alejarse de aquellas aplicaciones exclusivas para ciertos sectores poblaciones y más bien extrapolarse como una característica necesaria que los establecimientos educativos han de promulgar.

Principios y características de la educación intercultural

Los principios y las características pueden diferir en función de los autores, pero para efectos de su abordaje se toma en consideración la propuesta de Besalú (2002):

1. La educación intercultural se aplica para todos y no para una minoría. El fin último es impulsar actitudes y comportamientos que aporten a construir vínculos entre las distintas culturas y a buscar soluciones a los problemas que surjan entre ellas, lo que implica estimular las capacidades cognitivas, sociales y afectivas.
2. El propósito es reconocer la relatividad y la desacralización de las culturas, tomando en cuenta las bases culturales inherentes de cada sujeto con miras a evitar caer en prejuicios y estereotipos.
3. Valora y respeta las diferencias culturales al buscar la cohesión sociedad-escuela con el fin de formar ciudadanos con alta autoestima y capaces de convivir en un entorno culturalmente rico.
4. Se interesa por las necesidades, las experiencias y los intereses de los estudiantes para así responder adecuadamente a esta diversidad.
5. Promulga la interacción física constante como mecanismo para potenciar la estima

mutua y enriquecer el conocimiento sobre el otro.

6. Una educación intercultural acertada reconoce que hay minorías étnicas que merecen visibilización y problemas sociales que no pueden tratarse solo en el marco de la educación, dado que requieren respuestas políticas urgentes.
7. Este modelo educativo es una respuesta realista, totalmente alcanzable y, sin lugar a dudas, razonable.

Ahora bien, en lo que concierne a las dimensiones básicas que conforman la reforma de la educación intercultural, Banks (2004) hace hincapié en cinco:

1. Integrar el contenido: es necesario que el docente incorpore información de distintas culturas con el fin de argumentar su contenido.
2. Construcción de conocimiento: es un proceso que se consolida al contrastar lo personal, social, científico y cultural e inclusive poniendo en tela de duda las creencias que atañen a la sociedad.
3. Disminuir prejuicios: plantear estrategias para combatir toda clase de actitud discriminatoria que pueda tomar lugar entre alumnos y profesores.
4. Pedagogía de equidad: el docente modifica su modelo de enseñanza para garantizar que todos sus estudiantes logren el éxito académico.
5. Empoderamiento: se asegura un entorno seguro para los alumnos y en el que todos sientan que son iguales entre ellos, evitando así dinámicas de exclusión.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un tema sumamente amplio y entrelazado por distintas connotaciones. Quizá, las bases elementales se remonten al significado de ambas

palabras: por un lado, la habilidad de pensar; por otra parte, la capacidad de analizar procesos en función del criterio propio. Por ende, puede inferirse que consiste en la habilidad que adquiere la persona para analizar un determinado elemento sobre la base de ciertos criterios.

De manera más profunda, “crítico” tiene sus raíces en el término griego *kritique*, cuyo significado es el arte del juicio; en otras palabras, la toma de decisiones se basa en la aceptación o rechazo de cierta información a merced del juicio de cada uno. Es aquí cuando cobra especial relevancia Sócrates, quien desafió los planteamientos de otros filósofos y creó la mayéutica, un método de raciocinio y análisis que se instaura a partir de preguntas encaminadas a despertar dudas sobre verdades aceptadas, obligando así a desarrollar nuevas ideas.

Entonces, quien pone en práctica el pensamiento crítico es capaz de identificar la problemática, analizarla, presentar argumentos sólidos y proponer alguna solución. Este proceso no da cabida a intuiciones, creencias ni subjetividades, pues toda perspectiva y acción son defendibles con sustentos válidos y fehacientes. A continuación, la Figura 1 proporciona un esquema visual sobre lo expuesto:

Figura 1
Pensamiento crítico



De ahí que el pensamiento crítico sea por naturaleza reflexivo, alejándose así de estructuras automáticas que dan cabida a criterios laxos. Implica entonces una secuencia o, como lo denomina Dewey (1993), una cadena que desemboca en una conclusión establecida por evidencia y que estimula la búsqueda de información. En términos más precisos, el sujeto se ve obligado a fundamentar sus opiniones y posturas frente a cualquier circunstancia, hecho que conlleva inherente un cierto rigor científico, aunque Paul y Elder (2003) lo catalogan como estándares intelectuales.

Resulta evidente entonces afirmar que estos pilares sostienen la toma de decisiones asertivas pues, al fin y al cabo, están basadas en hechos comprobables y no en subjetividades. Precisamente, Halpern (2014) hace hincapié en cuán importante son los argumentos y la credibilidad de los datos como factores que determinan la consecuencia de un proceso y, a su vez, constituyen una suerte de antídoto para el control mental arraigado en la sociedad. Sostiene además que en el marco del pensamiento crítico se ejercitan las habilidades cognitivas, la inferencia, la capacidad de toma de decisiones,

entre otras.

Alvarado (2014) por otro lado, explica que el pensamiento crítico se refiere directamente a la habilidad mental para reflexionar, analizar, argumentar, inferir, tomar decisiones y evaluar las alternativas de solución a problemas en cualquier contexto, teniendo en cuenta estándares o criterios de evaluación.

Como se ha notado, la definición de pensamiento crítico abarca una amplia gama y esto se debe a la diversidad de disciplinas, diferentes métodos de análisis, diferentes objetivos, influencia cultural. A continuación, la Figura 2 presenta los elementos del pensamiento crítico:

Figura 2
Elementos del pensamiento crítico



Con respecto al análisis de fuentes, implica desglosar detalladamente la información con el fin de comprender en términos generales un problema y evitar así opiniones imprecisas que no tienen sustento alguno. Por otro lado, la interpretación, como

su nombre alude, consiste en formar una opinión a partir de lo que se ha reflexionado y analizado, dando paso así a la inferencia, de la cual se desprenden conclusiones sustentadas en evidencias, en premisas y en el ejercicio de la lógica y la deducción.

Una vez completadas estas fases, el sujeto se adentra en un proceso de evaluación sobre la calidad y validez de la información, características claves del pensamiento crítico y pilares de la argumentación, que es el siguiente paso; allí confluyen el razonamiento y la comunicación clara para sintetizar las ideas y evaluarlas con detenimiento. Luego, toma lugar el control del pensamiento y las emociones, dado que sin una gestión correcta pueden influir erradamente; he ahí la importancia de que el individuo esté siempre consciente de ellos para plantear conclusiones fiables. Por último, la flexibilidad y la solución de problemas son el culmen del proceso, pues siempre es importante considerar posibles alternativas y otros puntos de vista que construyan mejor el pensamiento crítico y den cabida a plantear soluciones eficaces y eficientes.

Características de un pensador crítico. El atributo más preponderante es indudablemente la capacidad para establecer conclusiones sustentadas a favor o en contra de un tema en particular, pudiendo distinguir fácilmente los hechos versus las opiniones. Además, el sujeto tiene la facultad de indagar múltiples perspectivas y hasta las agendas que marcan la pauta de las personas (Livland, 2019). A continuación, la Figura 3 presenta otras características:

Figura 3
Características de una persona crítica



Habilidades del pensamiento crítico. Son varias las habilidades que pueden identificarse, cada una su respectiva ventaja, tal como lo detalla la Tabla 1:

Tabla 1
Habilidades del pensamiento crítico

Habilidad	Descripción
Observación	Captar información del entorno y comunicarla con claridad; incluye inferencias y evaluación de confianza.
Emoción	Impulsa el pensamiento crítico mediante el reto, el deseo de resolver y la satisfacción de lograrlo.
Cuestionamiento	Transformar situaciones confusas en preguntas claras, sin suposiciones ni prejuicios.

Habilidad	Descripción
Imaginación	Generar alternativas y prever consecuencias para encontrar soluciones efectivas.
Inferencia	Sacar conclusiones con base en datos y evaluar el grado de certeza de dichas conclusiones.
Experimentación	Diseñar y ejecutar experimentos, evaluar evidencia y aplicar inferencia estadística.
Consulta de fuentes	Buscar, reunir y evaluar información de diversas fuentes con juicio crítico.
Análisis de argumentos	Detectar y examinar argumentos para formar juicios razonados.
Juicio y decisión	Reconocer qué decisiones se respaldan con evidencia y con qué nivel de confianza.

Métodos educativos para estimular el pensamiento crítico. La metodología propuesta por Dewey tiene en cuenta tres factores. El primero radica en el diálogo crítico, el cual se remonta a Sócrates y se pone en práctica durante los debates, las discusiones y las preguntas. Un ejemplo consiste en empezar las clases con una discusión sobre el tema a tratar y lo trabajado el día anterior, dando así cabida a posibles problemas que deben analizarse y solucionarse. Es, sin duda, un mecanismo enriquecedor para implementarlo en el contexto escolar, pues consolida la autoestima, la seguridad y las capacidades intelectuales.

En segunda instancia se encuentra la instrucción anclada, cuyas bases datan de Rousseau (1762) y Dewey (1910) e implica plantearles a los alumnos problemas que adquieran mayor sentido para ellos, es decir, adaptados a su contexto, lo que les estimula a realizar un análisis más profundo. Es posible en este escenario utilizar juegos de roles, simulaciones, dilemas médicos y hasta éticos como mecanismos de anclaje. Finalmente, las tutorías personalizadas, pues la experiencia de enfrentarse cara a cara con alguien con

mayor experiencia en cierto tema permite interactuar a manera de mentor para corregir los errores del otro.

El pensamiento crítico es una alternativa responsable de pensar que, para González (2006), está “relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios, es una forma de pensar de quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y en buscar la verdad y no simplemente en ganar cuando se está argumentando” (p. 135). A ello se suman varios rasgos intelectuales y propios de la persona que marcan la pauta de su proceder, aunque ciertamente hay un modelo global para ejercitar el pensamiento crítico en cuanto a las habilidades vinculantes, los procesos y las transferencias de estos dos elementos por medio de la metacognición (Boisvert, 2004).

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

En el ABP se ejercita el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de habilidades necesarias para la vida mediante el tratamiento de un problema en grupos pequeños de estudiantes, quienes deben buscar una solución eficiente y eficaz. Por supuesto, hay de por medio determinados objetivos a alcanzar en función de lo que el docente establezca en línea con el currículo de la clase. También, es un espacio para ejercitar la autoevaluación y el trabajo en grupo, lo que exige de los alumnos un compromiso en particular.

El sustento de esta metodología radica en la teoría constructivista, específicamente en cuanto a la comprensión de un hecho a partir de la interacción con el entorno, el conflicto cognitivo que ocurre cuando se enfrenta la persona a una nueva situación y el conocimiento que surge tras reconocer y aceptar los procesos sociales. Guevara (2010) resalta además que inevitablemente se pone en marcha el pensamiento crítico, pues el estudiante necesita comprender a fondo la situación y las tan variadas dimensiones que la atañen: históricas, psicosociales, interculturales, por nombrar algunas. Es, por ende, un proceso dinámico que exige de un aprendizaje consciente, colaborativo y sistemático.

A medida que el grupo es mayor, por ejemplo, ocho alumnos, la discusión entre

ellos se torna más enriquecedora al punto de que el aula se configura en una suerte de laboratorio de argumentación. Claro que en todo momento el docente es responsable de mediar y guiar al alumnado e identificar la forma en que aprenden individual y grupalmente. Así, en función de sus propios procesos, todos integran nuevos conocimientos, son conscientes del progreso que alcanzan y demuestran el grado de consolidación de sus habilidades blandas.

El ABP para generar aprendizajes. Los alumnos juegan un rol clave en el proceso de enseñanza en el marco del ABP, hecho que aporta a integrar con mayor agilidad los conocimientos que van adquiriendo, aunque hay que considerar que esta metodología no garantiza la asimilación total del aprendizaje. De ahí que el docente tenga un papel preponderante para ayudar a vincular los nuevos conceptos con mayor agilidad y subsanar las dudas que se presenten.

Lo interesante es que se ejercita la capacidad mental, el trabajo en grupo, la empatía y las diversas habilidades blandas con el fin de dar solución al problema planteado. Así, en conjunto constituyen beneficios extrapolables al mundo laboral a futuro y a la vida diaria, lo que implica que los aprendizajes no se quedan estancados en el entorno escolar. Eso, precisamente, es una de las premisas de la educación intercultural.

La teoría constructivista y el ABP. Cada persona comprende e interpreta el mundo sobre la base de su experiencia y se mantiene en un constante aprendizaje consciente o inconsciente. En el marco de la educación, al aprendizaje adquiere un carácter constructivista cuando los alumnos pueden relacionar sus conocimientos nuevos y previos gracias a que los comprenden, adaptan y asimilan, pero no los memorizan (Cripín et al., 2011).

En este caso, el ABP es una pieza clave respaldada además por diversos estilos de aprendizaje. Entre otros destaca el cognoscitivo, que consiste en una serie de fenómenos dependientes del contexto y que deben describirse en el marco de las relaciones internas individuo-cultura-contexto; asimismo, el aprendizaje por descubrimiento, en el que el estudiante es el eje del proceso; también, aquel basado en

experiencias concretas y, por último, el de solución de problemas. En cualquier caso, surge como parte de un contexto sociocultural y a raíz de las interacciones de los miembros que nutren y enriquecen el proceso de absorción de conocimientos y de consolidación de actitudes, expectativas, habilidades, entre otros (Pozo y Gómez, 1999).

Parte de estas interacciones valiosas son las que se entablan entre el docente y los estudiantes, puesto que dan cabida a debates, negociaciones, diálogos y el acercamiento a recursos de distinta índole. Esto da cabida a dinámicas creadoras y a conflictos cognitivos que conducen a superar desequilibrios y a construir estructuras mentales enriquecidas y complejas, lo que al mismo tiempo invita a la autorreflexión (Zabala, 2006).

En definitiva, el ABP desemboca en aprendizajes profundos, reflexivos y versátiles en contraste con otras metodologías tradicionales que apuntan a la memorización, pues los alumnos se ven obligados a organizar los nuevos saberes para darle sentido a la información, lo a que su vez tiene sólidas implicaciones afectivas. Es contrario a un aprendizaje superficial en el que la premisa es reproducir los conocimientos y hay un escaso desarrollo cognitivo y metacognitivo.

Estructura del ABP. La organización responde a distintas alternativas metodológicas para garantizar su efectividad. De ahí que Restrepo (2008a) indique seis fases:

1. El docente plantea el problema a partir de una lluvia de ideas previas.
2. Aclarar el significado de los términos que atañen a la problemática con el fin de que todos los comprendan.
3. Los estudiantes analizan la problemática para determinar si es posible subdividirla en varios microproblemas con miras a agilizar su solución.
4. Los alumnos proponen hipótesis explicativas para someterlas a discusión.

5. Establecer objetivos adicionales de aprendizaje con la participación del estudiante para establecer cuáles temáticas deben consultarse para mejorar la solución del problema.
6. Tiempo de autoformación o de acudir a expertos u otras fuentes fiables que permiten fundamentar las hipótesis planteadas o descartarlas.

Este proceso defiende que los alumnos deben dominar el método para posteriormente poner en marcha la discusión del problema. No obstante, también se puede implementar otra estructura de ocho pasos que también detalla Restrepo (2008a): 1) ahondar en la problemática y establecer hipótesis; 2) intentar resolver el problema con el conocimiento vigente; 3) establecer qué no se sabe y aquello necesario para lograr una solución; 4) dar prioridad a las necesidades de aprendizaje, establecer los objetivos y los recursos necesarios y, por último, asignar actividades de consulta con el grupo; 5) autoformación; 6) socializar los conocimientos con los demás; 7) aplicar lo aprendido para resolver el problema; 8) evaluar los resultados y la efectividad (ver Figura 4).

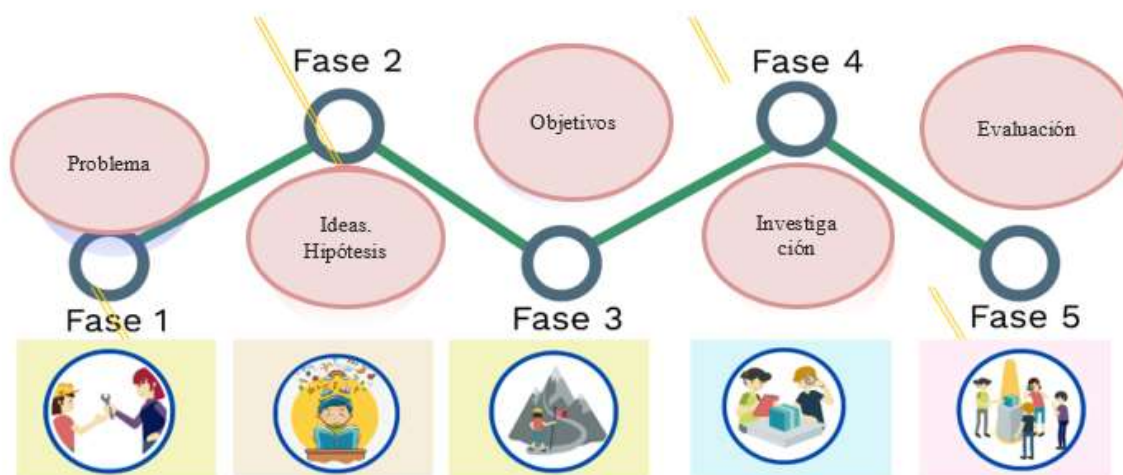
Figura 4
Método de los ocho pasos



Como lo demuestra la figura, cada fase es complementaria y la interacción entre ellas da como resultado la solución del problema, esto se debe a que los alumnos ponen

en marcha recursos y procesos secuenciales y lógicos. Por otro lado, la Figura 5 detalla un esquema de cinco pasos de acuerdo con Restrepo (2008b):

Figura 5
Método de las cinco fases



Operación del ABP. En primera instancia, se establece un moderador para agilizar el trabajo de los equipos y así lograr que todos tengan una participación activa. También, debe elegirse a un relator para registrar las potenciales soluciones que socializan los compañeros y determinar las hipótesis tras clarificar el problema y los objetivos de aprendizaje. Finalmente, el profesor monitorea todo el proceso sin interferir a menos que sea estrictamente necesario, por ejemplo, cuando se requieran ciertos lineamientos para encaminar de nuevo la discusión. Además, es necesario que motive la interacción grupal, aplique métodos evaluativos oportunos para comprender el problema (como los mapas conceptuales), motivar, mostrar flexibilidad ante el pensamiento crítico del alumnado, utilizar el método científico, conocer con profundidad a cada uno de sus estudiantes y tener el tiempo para responder a todas las inquietudes (Restrepo, 2008b).

Dimensiones del ABP

Pensamiento crítico. Como quedó ya establecido, el pensamiento crítico es un elemento trascendental para construir significados por medio de la interacción constante con las demás personas, la capacidad de cuestionamiento y reflexión y la posibilidad de aprovechar al máximo los conocimientos para tomar decisiones acertadas. El eje central radica en el análisis, la argumentación y la sustentación de ideas, dejando de lado subjetividades y opiniones sesgadas.

Al establecer un juicio autorregulado, los alumnos también ejercitan la habilidad para expresarse con asertividad y libertad. Es en este punto cuando el docente adquiere especial relevancia como mediador al vincular la nueva información con los conocimientos previos y al formular preguntas que les impulse a reflexionar e investigar.

Trabajo colaborativo. Organizar grupos pequeños es una alternativa para que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para trabajar coordinadamente, en este caso, con el fin de generar nuevos conocimientos y encontrar solución a un problema. De ahí que Sempere et al. (2011) destaquen que es un proceso constructivo, pues se busca alcanzar un aprendizaje significativo, lo que exige que las actividades propuestas sean interesantes para los estudiantes. También resaltan que dividir la clase en grupos aporta sustancialmente a abordar los tan variados estilos de aprendizaje, las expectativas y necesidades, dando paso a que el rendimiento mejore.

Sin duda, aprender es un proceso en el que confluyen dimensiones subjetivas y afectivas que estimulan el fortalecimiento de las capacidades interpersonales. Sempere et al. (2011) subrayan además varios beneficios: incrementa la responsabilidad del estudiante por aprender, aún más cuando conocen los objetivos que se buscan alcanzar; aumenta la motivación y, por ende, la habilidad para resolver problemas; el aprendizaje es por naturaleza social y todos los estudiantes son fuente relevante de conocimientos, a tal punto que se enseñan mutuamente.

Resolución de problemas. Consiste en actividades y procesos encaminados a encontrar la solución a un problema previo a un proceso de análisis, comprensión y establecimiento de respuestas. Lo ideal es que tome lugar en el marco de un entorno favorecedor y seguro para todos, de tal manera que los participantes tengan plena tranquilidad para poner en práctica conocimientos, procedimientos, herramientas estratégicas, trabajo colaborativo, entre otros.

Identidad cultural y pedagogía indígena

La población indígena forma parte de un grupo minoritario en la sociedad y lamentablemente ha sido sometida a una educación formal destinada en mayor medida a los grupos sociales predominantes. Este escenario pone sobre la mesa contradicciones desde el mismo Estado, pues es responsable de desamparar a las comunidades en cuanto a la asignación de recursos se refiere, pero al mismo tiempo pretende promulgar la educación bajo un sistema occidental y la premisa de culturizar a la gente (Cabrera, 1995).

No hay tela de duda que la educación para los indígenas debe tener un tratamiento especial y diferenciado que los mestizos, pues la falta de personalización desemboca en la desaparición de lenguas y costumbres inherentes a su cultura. Lamentablemente, hoy en día los estudiantes indígenas no tienen clases que aborden la espiritualidad, los cuidados de la Madre Tierra, la historicidad y tantos otros pilares de su existencia debido a la falta de articulación de pedagogías.

Identidad cultural. En primera instancia, por identidad se conoce a aquel sentido de pertenencia que el sujeto tiene con respecto a un colectivo, sector social o grupo en particular que puede o no localizarse en un espacio geográfico específico. En cambio, la identidad cultural hace referencia a un proceso dinámico del que se desprenden poblaciones que comparten una misma cultura y, por consiguiente, su actuar responde a las pautas intrínsecas a ella (Molano, 2007; Grimaldo, 2006).

La identidad cultural no existe sin la memoria, sin la capacidad de reconocer el pasado, sin elementos simbólicos o referentes que le son propios y que ayudan a construir el futuro... Esta viene definida

históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias. (Molano, 2007, pp. 73-74)

El sentido de pertenencia es el eje central de la identidad cultural y el diferenciador de otras culturas, pues hay características y rasgos exclusivos que son motivo de apreciación, valoración o juzgamiento. Implica, por ende, libertades propias de la dignidad humana e involucra en un proceso constante a la diversidad cultural, la memoria y lo particular (Ruiz, 2018). Además, Campos (2018) destaca así la posibilidad de abordar el tema a partir de un ámbito nacional, urbano, regional, de género, etario, entre otros.

En cuanto a la cultura, Molano (2007) se refiere a ella como la que da vida al ser humano: sus tradiciones, costumbres, fiestas, conocimiento, creencias y otros. Sus distintas dimensiones y funciones sociales determinan así una manera de vivir, de crear riqueza, de consolidar la cohesión social, por nombrar algunos ejemplos. Salazar (2019) la concibe como:

El conjunto de elementos, intelectuales y materiales que caracterizan a una sociedad. Incluye las artes, las ciencias, los estilos de vida, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias; donde los grupos elaboran sus complejos sistemas de relaciones sociales, diversas concepciones del mundo, identidades, sentidos, símbolos, expectativas y estereotipos disímiles (p. 89).

De acuerdo con Artunduaga (1997):

Toda cultura, por el mero hecho de ser cultura, organiza su cosmos, el lugar donde vive, determina e interpreta los fenómenos naturales, tiene un concepto de su imagen, de la de los hombres, de sus comportamientos; tiene idea de lugar y de tiempo, lo que constituye una manera particular de ver el universo; realmente no es sólo una manera de verlo, es también una forma de vivirlo y de sentirlo. El significado de los símbolos está generalmente arraigado en el mismo proceso histórico de la comunidad y pertenece por entero a su propia ordenación del mundo: su cosmovisión (p. 37).

Para Ruiz (2007):

La cultura ha dejado de ser únicamente una acumulación de las obras y conocimientos que produce una sociedad determinada y no se limita al acceso a los bienes culturales sino que es a la vez una exigencia de un modo de vida, que abarca también el sistema educativo, los medios de difusión, las industrias culturales y el derecho a la información (p. 195).

En ese sentido, Salazar (2019) puntualiza que:

La cultura no solo expresa un sistema de conocimientos y valores comunes, esquemas de percepción y producción simbólica, sino que condiciona modelos de comportamiento y moldea constantemente todo el conjunto de procesos de socialización por medio de los cuales la sociedad y los grupos que a esta pertenecen logran su reproducción (p. 89).

Pedagogía indígena. Se refiere a una pedagogía intercultural basada en la convivencia y colaboración, capaz de enriquecer la vida de cada actor del proceso educativo. En palabras más exactas, se orienta a:

La transformación del currículo oficial para la formación de todos los individuos de la sociedad en las competencias básicas de las diferentes culturas, permitiendo de este modo que cada persona pueda elegir libremente su propio bagaje cultural y ejercer su derecho a participar de todas las culturas, lo que posibilita el intercambio que conduce al progreso de la sociedad (Torres et al., 2007, p. 200).

Deardorff y Jones (2012) defienden la necesidad de reconocer las identidades culturales en el aula, tanto del docente como de los alumnos, pues es la única manera de contribuir a formar un espacio de respeto para las semejanzas y las diferencias y, al mismo tiempo, estimular la autoconsciencia, tan esencial para entender las distintas visiones de concebir al planeta. En palabras de Torres et al. (2007):

La interculturalidad debe ser un elemento trascendental de toda acción pedagógica. Es decir, lo curricular, lo metodológico, los materiales pedagógicos y hasta la práctica de aula, deberán ser impregnados de este principio que servirá de puente para el respeto y la convivencia práctica de los pueblos (p. 204).

Ahora bien, la pedagogía indígena debe entenderse a partir de su cultura milenaria y el modo de vida comunitario e interpretarse de la mano de sus principios, creencias y cosmovisión en general (Mendoza, 2001). En este proceso de enseñanza-aprendizaje se ven inmersas las familias, las autoridades y la misma comunidad, dado que tienen poder de incidencia en las escuelas a tal punto que logran coparticipar en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC).

Por otra parte, Lennon (2016) destaca lo siguiente:

El principio esencial de la pedagogía intercultural exige, por lo tanto, adecuar las condiciones y los procesos de aprendizaje, en sus más diversos aspectos y sin excluir ninguno de ellos, a las características culturales específicas de los niños indígenas. Para cual es menester considerar, además, la distancia que separa (en cada uno de esos aspectos) las modalidades de existencia y de aprendizaje de los niños, de aquellas que son propias de los espacios escolares. Una distancia

que reviste, en este caso, una amplitud extrema, que parece difícilmente reducirse de modo significativo en el marco de las estructuras escolares clásicas, pero que sí podría disminuir de manera apreciable inspirándose en el ejemplo de prácticas pedagógicas de los pueblos autóctonos que se aproximan a las de la escuela por la importancia que conceden a la enseñanza (pp. 351-552).

La Cruz et al. (2020) se refiere al proyecto educativo para los pueblos originarios y enfatiza que:

Tendrá que asumir como fin principal, el ser punto de equilibrio entre el respeto a la cultura y la transformación de sus condiciones de vida. Tiene que ser una educación que contribuya al fortalecimiento de una sociedad intercultural y de las formas de organización propias de las comunidades, partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, de los valores, costumbres y tradiciones que constituyen la riqueza ética y moral de las comunidades, haciendo de la educación el espacio privilegiado para enfrentar la resistencia política del conjunto de la sociedad para reconocerles sus derechos (p. 21).

El amplio enfoque educativo indígena coloca como eje de construcción al sujeto colectivo, no individual, que está enraizado en el territorio y tiene sujeción generacional fruto de su estrecho vínculo con las personas mayores; esto fomenta el interés comunitario y la búsqueda de la autodeterminación (Angarita y Campo, 2015). Lennon (2016) defiende que, en las comunidades indígenas, “los procesos de aprendizaje tienen lugar sobre todo en una amplia gama de contextos cotidianos en los que el niño se involucra para observar de cerca y durante todo el tiempo que quiera las actividades de los mayores” (p. 341). La observación se consolida entonces como el pilar para adquirir el conocimiento y las destrezas.

Una particularidad interesante de la modalidad de aprendizaje indígena es también la apertura que existe para que los niños accedan a los distintos entornos donde toman lugar la vida social, pudiendo ver y escuchar de primera mano lo que ocurre. Es, como lo resalta Lennon (2006), “un tipo de contextos en los que tienen la oportunidad de emprender tareas conjuntas con las personas de un nivel más avanzado (p. 342). En definitiva, la pedagogía ancestral aglutina conceptos, procesos, lenguas y actitudes que se desprenden de prácticas inherentes a su cultura, la naturaleza y la cosmovisión en general.

La escuela como entorno pedagógico indígena. La escuela configura aquel espacio en el que se plantean las opiniones con respecto a los problemas y las aspiraciones comunitarias, tomando en cuenta a niños, jóvenes y adultos. Es un ambiente participativo, reflexivo y de "debate desde las experiencias, así es posible realizar la lectura crítica de la realidad y los contextos de las comunidades inmersas en ellas, y tomar elementos propios para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje acordes a las necesidades" (Cáceres y Clemenza, 2022, p. 257).

Bajo esta perspectiva, el propósito de la educación radica en contextualizarla desde la cotidianidad con el fin de "defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente. Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexiona y se investiga en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio" (Bolaños, 2007, p. 55). El indígena forma parte activa de la construcción de la escuela al establecer parámetros orientadores, al contribuir en la selección de los temas a tratar, así como en los criterios para usar y valorar las lenguas; también, al establecer el perfil de los docentes y de todos quienes serán parte de su funcionamiento; inclusive, al determinar la manera de gestionar el vínculo escuela-comunidad.

Precisamente, es imperante profundizar en el papel que juega el profesor en torno a los procesos etnoeducativos y el desarrollo local, así como la capacitación que tenga, el perfil, sus vínculos y compromisos con la comunidad, los alumnos y la sociedad en general (Artunduaga, 1997). En otras palabras, debe exteriorizar la interculturalidad y las competencias que ello implica al ser un estilo de vida y parte inherente de su cotidianidad, reconociendo así su cosmovisión para entender las diferencias que hay con otras culturas (Cáceres y Clemenza, 2022).

Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Este es un espacio en el que se ejercita la autonomía educativa, pues trasciende de la escuela hacia la orientación del proceso educativo a lo largo de todo el territorio con el fin de consolidar la identidad cultural en los procesos dinámicos y defender los parámetros curriculares.

Como alternativa a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), el movimiento educativo indígena propuso el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), toda vez que éste representaba la proyección educativa que las comunidades indígenas ya venían construyendo desde sus experiencias. Esta propuesta fue concertada con el MEN y aceptada por el Gobierno. Se hizo extensiva no sólo a las comunidades indígenas, sino a otros grupos étnicos, como los afrodescendientes y los rom. Por un lado, el PEC implicaba la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria, reorientando la dirección de la educación en función de las perspectivas de las culturas y las comunidades locales (Bolaños, 2007, p. 59).

Fayad (2021) explica que:

En los diferentes pueblos indígenas se han creado diferentes PEC que se organizan alrededor de pilares como la cosmovisión, el territorio, la autoridad, el idioma y las prácticas culturales, que permitan recrear formas relacionales con aspectos de conocimientos culturales propios y algunas formas de hacer las cosas de la cultura, generando así propuestas de aprendizajes propios. se definen relaciones con las áreas obligatorias, generando los elementos constitutivos de la propuesta curricular, con base en la cual se construye el plan de estudios, que se concibe como un diálogo entre elementos de las prácticas propias y elementos de las áreas obligatorias. Los contenidos se organizan a partir de esos fundamentos que representan los conocimientos y formas de hacer de la cultura, articulados con las áreas según los grados de escolaridad y las edades de los estudiantes, se trata de seguir los aportes del conocimiento del ciclo de vida de la cultura y el ciclo de vida de niños y niñas (pp. 276-277).

Los PEC están entrelazados de conocimientos, sabiduría y elementos culturales de comunidades y pueblos, cada uno con su respectiva lengua que es expresión de historia, pensamientos, tipos de gobiernos e identidades; de ahí que la educación debe permitir impulsar el fortalecimiento identitario y la conservación de la cultura (Poiche, 2021). Acevedo (2013) destaca así dos aristas claves que atañen a este contexto: lo endógeno, que pretende preservar la cultura, garantizar su continuidad y la transmisión de saberes desde las antiguas generaciones hacia las nuevas; y la interculturalidad, pues existe diversidad de culturas indígenas y occidentales. En la práctica, los PEP son más que un proyecto escolar, pues tienen características sociales y comunitarias; eso explica la razón de que los lineamientos curriculares están enraizados en la identidad cultural étnica.

Bases legales

Los fundamentos legales del presente estudio tienen su origen en la Constitución Política de Colombia (CPC, 1991) y en la Ley 115 (1994) que establece a la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes” (art. 67). Mediante este instrumento se busca orientar una nueva propuesta educativa que reconozca la diversidad cultural del territorio nacional, sea coadyuvante para recuperar la heterogeneidad cultural por medio de estrategias encaminadas a respetar las diferencias y dar cabida así a descentralizar el currículo para adecuarlo a las demandas y contextos históricos. De esta manera, se logra estimular en los alumnos la autonomía, la creatividad, la capacidad para tomar decisiones sustentadas y entre tantas otras cualidades importantes para la vida.

Por otro lado, el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989) establece en su art. 2 que los Estados tienen el deber de promulgar el pleno ejercicio de los derechos económicos y culturales de las poblaciones indígenas bajo el manto de respeto a su cosmovisión. Asimismo, el art. 4 hace hincapié en la adopción de medidas especiales encaminadas a salvaguardar a los indígenas, sus instituciones y culturas. Finalmente, el art. 27 expone que tanto los programas como los servicios educativos tienen que dar respuesta a las necesidades particulares de la población y garantizar que participen en su formulación y ejecución, tomando en cuenta sus sistemas de valores, aspiraciones socioeconómicas y culturales, conocimientos, entre otros. Para tal efecto, el Estado destina recursos y reconoce el derecho a fundar instituciones y medios de educación propios.

Otro instrumento relevante es la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992), el cual establece que “el estado debe adoptar medidas para que los indígenas puedan desarrollar su “cultura, idioma, tradiciones, costumbres, recibir instrucción en su idioma materno y promover el conocimiento de su cultura” (art. 4). Precisamente, el Decreto 804/95 se alinea a esta premisa y determina en su primer articulado que la educación configura un

compromiso colectivo para el intercambio de saberes y vivencias que permitan conservar y poner en marcha un proyecto de vida en función de cada cultura, lengua y tradiciones. Por último, el Decreto 1345 (2023) establece el marco normativo para el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en Colombia, reconociendo y regulando la labor de los Dinamizadores Pedagógicos y Educadores Indígenas.

CAPÍTULO III

RECORRIDO METODOLÓGICO

Con base en Gurdián-Fernández (2007), en este apartado se dan a conocer todos los elementos que constituyen la sistematización metódica de esta investigación, tales como el paradigma, el enfoque, el método, los informantes clave, la obtención de la información y los medios e instrumentos, así como el procesamiento de la misma.

Desde la perspectiva de Max van Manen, la investigación educativa debe centrarse en la experiencia vivida como fuente privilegiada de sentido. Su enfoque de fenomenología hermenéutica no se limita a describir los fenómenos tal como se presentan, sino que busca interpretar los significados profundos que emergen en la vida cotidiana de los sujetos, especialmente en contextos educativos. Para van Manen, comprender un fenómeno pedagógico implica un proceso reflexivo que articula la experiencia, el lenguaje y la práctica, en un movimiento constante entre la parte y el todo, entre lo particular y lo universal.

Este enfoque resulta especialmente pertinente en el estudio de la práctica pedagógica intercultural, donde los significados no están dados, sino que se construyen en el diálogo entre saberes, territorios y memorias. La fenomenología hermenéutica de van Manen permite revelar cómo los estudiantes indígenas viven el pensamiento crítico en relación con su cultura, su comunidad y su historia, reconociendo que el conocimiento no es neutro ni abstracto, sino encarnado y situado. Así, el modelo pedagógico propuesto se nutre de esta mirada para interpretar las voces, gestos y narrativas que configuran la experiencia educativa, y para construir teoría desde la vivencia compartida.

Paradigma de la investigación

El paradigma interpretativo es un enfoque epistemológico que busca comprender la realidad a través de la interpretación subjetiva de los fenómenos sociales. A diferencia de modelos positivistas, este paradigma no pretende establecer leyes universales, sino explorar los significados construidos por los individuos en su interacción con el mundo.

Arellano (2013) aclara que el paradigma se vincula al entendimiento, exponiendo una perspectiva contrastante con respecto a la manera de concebir la estructura metodológica. Además, está adscrito a una concepción fenomenológica del mundo, que también es subjetiva, inductiva y basada en la antropología social. Esto es coherente con la investigación porque se trató de describir e interpretar el escenario y los informantes claves, lo que percibían, pensaban, vivían, sentían, experimentaban o comprendían. Las interpretaciones se realizaron desde su esencia, su sentir, sus experiencias. Se identificaron semejanzas, diferencias, comparaciones hasta llegar a una categorización sólida y holística.

Enfoque de investigación

La presente investigación se inscribe dentro del enfoque cualitativo, dado que busca comprender los significados, interpretaciones y experiencias de los sujetos en su contexto natural. Este enfoque permite profundizar en la construcción de sentido que los participantes otorgan a sus vivencias, priorizando la subjetividad y la complejidad de los fenómenos estudiados. A través de un proceso interpretativo, la investigación no pretende generar resultados generalizables, sino aportar una comprensión enriquecida y contextualizada sobre la realidad analizada. El anterior planteamiento se corrobora con Balcázar et al. (2013), “cuando se habla de investigación cualitativa se trata de describir e interpretar algunos fenómenos humanos, a menudo en palabras propias de los individuos seleccionados (los informantes), en vez de considerar la perspectiva del investigador”. (p. 22).

Lo cualitativo está entonces fundamentado en experiencias e integra emociones y sentimientos. Es una postura flexible y narrativa que da paso a comprender de forma enriquecida al objeto de estudio, pues se aleja de las mediciones numéricas para contextualizar los hechos. Para este caso, asumió como escenario de estudio las instituciones educativas del Resguardo Indígena del gran Cumbal y los informantes claves, corresponden a docentes, directivos, padres de familia y sabedores indígenas, en cuanto a estos se interpretará su posición, historias de vida, percepciones, sentimientos y valores. A continuación, se presentan algunas de las características de la investigación cualitativa de acuerdo con Balcázar (2013) es inductiva, tiene corte humanista, es de perspectiva holística, todas las personas y los escenarios son dignos de estudio y el investigador aparta sus creencias.

Método de investigación

El método seleccionado fue el fenomenológico hermenéutico. En este sentido, con respecto a la fenomenología, Martínez (2004), señala que “las realidades...cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos” (p. 137).

Max Van Manen se fundamenta en la exploración profunda de la experiencia vivida, permitiendo comprender los significados que los individuos atribuyen a sus vivencias en contextos específicos. *Hay* que partir del hecho de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 2003, p. 48). No obstante, pese a que a la fenomenología no le atañe un método convencional en particular, se construye a lo largo de un sendero inspirado en la tradición, es decir, en todas esas ideas e historias de vida de pensadores que construyen tejidos y nuevas formas de investigar desde las ciencias humanas.

En el ámbito educativo, este método resulta especialmente valioso, ya que posibilita una aproximación rigurosa y coherente al estudio de las dimensiones éticas, relacionales y pedagógicas de la práctica docente y el aprendizaje. A través de la reflexión y el análisis interpretativo, se logra una comprensión más profunda de los fenómenos humanos,

trascendiendo la mera descripción para alcanzar una interpretación enriquecida y contextualizada. En este mismo orden de ideas, se establecen las cinco fases de la fenomenología para la sistematización del método:

1. **Definir el fenómeno:** Se establece el pensamiento crítico como objeto de estudio, analizando su desarrollo en el contexto educativo intercultural y su relación con el ABP.
2. **Observar desde diferentes perspectivas:** Se examina el fenómeno desde dimensiones pedagógicas, epistemológicas y socioculturales, considerando cómo el ABP contribuye a la formación del pensamiento crítico en entornos interculturales.
3. **Identificar la esencia:** Se organizan los datos obtenidos a través de entrevistas, observaciones y mingas de pensamiento, buscando los elementos clave que definen la interacción entre el pensamiento crítico, el ABP y la interculturalidad.
4. **Interpretar los datos:** Se analizan los significados atribuidos por los participantes, identificando patrones y construyendo una comprensión profunda sobre cómo el modelo pedagógico impacta el desarrollo del pensamiento crítico.
5. **Realizar una interpretación profunda:** Se sintetizan los hallazgos, eliminando prejuicios y utilizando metáforas para representar la realidad estudiada, permitiendo una visión enriquecida del fenómeno.

Para complementar el presente apartado, es preciso destacar el aporte que hace al método fenomenológico-hermenéutico el pedagogo y filósofo Max Van Manen expuesto en el trabajo de investigación de Arriagada (2016), quien estudió el desarrollo y actualización que recientemente realizó Van Manen , acerca de la pedagogía fenomenológica y de la pedagogía hermenéutica. Desde esta perspectiva, aduce que:

La fenomenología y la hermenéutica constituyen dos importantes tradiciones filosóficas europeas. De igual forma, destacan como métodos propios de las «ciencias humanas» que se centran fundamentalmente en el mundo de la vida, es decir, en el mundo tal como es experimentado de manera pre-reflexiva y no tal como lo conceptualizamos, teorizamos o categorizamos (Arriagada,

2016, p. 135).

Esta percepción infunde dudas, con respecto a si lo que hasta ahora se ha estudiado, analizado, interpretado y teorizado bajo el enfoque fenomenológico y hermenéutico, lo cual ha sido validado desde los mismos estudios, podría quedar cuestionada la veracidad de sus resultados e incluso, la consistencia de los constructos o aproximaciones teóricas que hayan emergido de dichas investigaciones (una cuestión por aclarar). En función de lo expuesto sobre la credibilidad, cobran importancia los potenciales sesgos que pueden tomar forma a lo largo del proceso interpretativo debido, por ejemplo, a superficialidades que no alcanzan tratamientos profundos del fenómeno. A decir de Arriagada (2016), “Para evitar esas torcidas interpretaciones, el método FH cuenta con un instrumento fenomenológico más que fundamental: la *epoché*, que ayuda a anular cualquier sesgo que resulte de los prejuicios o preconcepciones, así como de las asunciones no examinadas” (p. 152).

Actores sociales e informantes clave

La investigación se desarrolló entre 2024 y 2025 en el lapso comprendido entre los meses de julio a diciembre en las instituciones educativas del resguardo Indígena del Gran Cumbal, con la participación de informantes clave: docentes, directivos, padres de familia, estudiantes y sabedores indígenas.

En este escenario desataca el comentario de Gurdíán-Fernández (2007), con relación a la percepción del sujeto actuante en los procesos investigativos, en términos de darle el reconocimiento que debe tener como centro focal del estudio, por ser quien aporta la información necesaria para la construcción del entramado teórico epistémico de la educación de calidad en básica secundaria de las instituciones educativas de Sincelejo Colombia. Esto se refiere a enfocar la atención en el sujeto, en su historia, en sus vínculos sociales y el entorno, reconociendo la participación activa que tiene en el mundo y tomando en cuenta que el conocimiento se construye en el ámbito histórico, dialéctico y colectivo.

De allí, la importancia que prevalece en la atención que se le debe otorgar a

los hechos, las percepciones y significados que tienen los actores sociales del estudio, pues en cada uno de sus actos, gestos o palabras registradas, subyacen las categorías, subcategorías y atributos que emergen para la construcción de un modelo pedagógico para el desarrollo del pensamiento crítico apoyado en el aprendizaje basado en problemas con enfoque intercultural.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Los instrumentos utilizados en esta investigación: entrevista en profundidad, grupos focales y mingas de pensamiento, se fundamentan en la fenomenología hermenéutica como vía para acceder a la experiencia vivida de los actores educativos. En particular, la entrevista en profundidad se concibe no como una técnica de recolección de datos estructurada, sino como un espacio dialógico que permite al sujeto narrar su mundo, sus vivencias y sus significados desde su propia perspectiva. Siguiendo a Max van Manen, esta forma de entrevista busca captar la esencia de la experiencia educativa tal como es vivida por los docentes y sabedores, reconociendo que el conocimiento emerge en el lenguaje, en la reflexión y en la apertura al otro.

Los grupos focales y las mingas de pensamiento, por su parte, se configuran como escenarios colectivos de interpretación, donde el diálogo horizontal entre saberes permite reconstruir sentidos compartidos y revelar estructuras profundas de la práctica pedagógica intercultural. Estos instrumentos no se limitan a recopilar información, sino que habilitan procesos de comprensión que vinculan la subjetividad, el territorio y la memoria. Así, la fenomenología hermenéutica no solo orienta el diseño de los instrumentos, sino que les otorga un carácter ético y político, al reconocer la voz de los participantes como fuente legítima de teoría y transformación educativa.

En este punto se rescata el aporte de Martínez (2004), al distinguir los procedimientos que permiten realizar el acopio de la información, sobre la cual se hizo luego la descripción protocolar de acuerdo con el siguiente esquema:

1. La observación directa de los hechos, pero procurando no alterar su curso.

2. La entrevista dialógica a informantes clave, estructurada en sus fases con el fin de lograr la máxima colaboración y profundidad.
3. El guion de la entrevista. Consistió en la elaboración de esa estructura que debe tener la entrevista, con las preguntas abiertas y flexibles seleccionadas para que el sujeto pudiera expresarse libre y cómodamente, de ser necesario motivarle a sumar información con preguntas adicionales a fin de obtener más profundidad en la vida del sujeto.

En este aspecto, el fin de las técnicas cualitativas es observar la información, la cual debe estar sustentada en percepciones, creencias, prejuicios y tantos otros inherente de los participantes. Debido a la complejidad de este tipo de técnicas de investigación, en opinión de Gurdían-Fernández (2007) “requiere de la utilización de varias de ellas en un mismo proyecto, entre las cuales se destacan, las siguientes: la observación participante y no-participante, la entrevista cualitativa, el análisis de experiencias, las historias de vida y los grupos de discusión” (p. 196).

Por su parte, Van Manen (2003) señala que “..la investigación FH puede describirse como una interacción dinámica entre seis actividades investigadoras” (p. x); en opinión del autor, en el método fenomenológico no hay método, a la vez aclara que, como todo método, su aplicación implica un orden riguroso general o camino metódico requerido para toda investigación. Desde esta perspectiva, la Tabla 2 presenta de forma esquemática la sistematización sugerida por Van Manen:

Tabla 2
Sistematización por Van Manen

Actividad	Objetivo / Fin	Procedimientos / Métodos
1. Centrarse en la naturaleza de la experiencia vivida	Lograr que el investigador se enfoque en una experiencia vivida auténtica que comprometa con el	Esclarecer y orientarse hacia la experiencia fenomenológica: ¿Cuál es la naturaleza de esta experiencia vivida?, explicitar suposiciones y conocimientos previos.:

Actividad	Objetivo / Fin	Procedimientos / Métodos
	mundo.	epoché, reducción heurística, hermenéutica y experiencial.
2. Investigar la experiencia en su contexto	Recoger material experiencial que revele la esencia del fenómeno vivido.	- Recoger descripciones experienciales mediante relatos anecdóticos de actores sociales (directivos, docentes, estudiantes, sabedores).
3. Reflexión y escritura fenomenológico-hermenéutica	Aprender el significado esencial del fenómeno y analizar sus aspectos estructurales o temáticos.	- Análisis temáticos: holístico, selectivo, detallado. Reducción eidética (variación imaginativa). Redactar transformaciones lingüísticas. Recoger descripciones temáticas educativas.
4. Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y reescribir	Redactar un texto fenomenológico que comunique la esencia del fenómeno.	- Atender al lenguaje hablado y al silencio. Usar palabras de filósofos y escritores. Incluir anécdotas y ejemplos.
5. Mantener una relación firme con el fenómeno	Ser sensible al propósito último de la investigación y al rol del investigador.	- Mantener interés profundo y mirada pedagógica. Buscar interpretación firme desde la educación especial. Métodos: epoché-reducción hermenéutica, reducción ontológica.
6. Equilibrar el contexto de investigación	Construir un texto dialéctico y argumentativo que armonice partes y totalidad.	- Diseñar la estructura del texto: temática, analítica, existencial.

Entrevista a profundidad

Al hablar de las entrevistas a profundidad, se está refiriendo al hecho de un diálogo franco entre el entrevistado y el entrevistador. Casi como un “confesionario” que permite redescubrir en el discurso oral cuáles son los aspectos epistémicos, ontológicos,

axiológicos y metodológicos del tema en cuestión. Asimismo, es preciso que dicho encuentro se de en un lugar adecuado, confortable y tranquilo.

De acuerdo con Martínez (2004), estas entrevistas deben ser flexibles y dinámicas. Este último asunto es muy importante, porque lo que se desea es un diálogo abierto que surja de ambos (entrevistado/entrevistador) en una sincera conversación sobre el tema. En el presente caso, se desea entablar lo dialógico sobre el entramado teórico epistémico de la educación de calidad en el docente de educación básica secundaria de las instituciones educativas del municipio Sincelejo.

Es muy importante tener reiterados encuentros con el entrevistado a fin de esclarecer algún aspecto que el entrevistador considere debe ser tomado en cuenta como una información clave que pueda robustecer el tema. Reiterados fueron los encuentros cara a cara mediante la interacción con los actores sociales durante el proceso investigativo. Los encuentros están enfocados a comprender las perspectivas sobre la vida, las experiencias y las vivencias educativas. La entrevista aportó así a recabar datos sobre creencias, capacidades, estrategias y otros de los actores sociales, y la grabación se dio mediante el celular, previa autorización de los encuestados.

Igualmente, es imprescindible informar a los docentes por entrevistar lo pertinente acerca del proyecto de investigación, a fin de darles a conocer la problemática que se plantea, los propósitos del mismo y la forma cómo se pretende encontrar una salida. Para ello, se elaboró el guion de la entrevista, la cual se estructuró con las preguntas que debían responder los informantes clave durante el encuentro, igualmente se les entregó una copia, permitiéndole reflexionar sus respuestas.

Técnicas de análisis de la información

FIGURA 6

Círculo Hermenéutico



El proceso analítico se desarrolló bajo una lógica hermenéutica que reconoce la interpretación como vía para acceder a los significados profundos de la experiencia educativa. A partir de las técnicas aplicadas —entrevistas, grupos focales y mingas de pensamiento— se recolectaron narrativas, símbolos y reflexiones que constituyen las categorías empíricas, es decir, aquellas que emergen directamente del discurso de los informantes. Estas categorías fueron sometidas a un proceso de lectura reflexiva, en el que se identificaron patrones de sentido, tensiones y recurrencias que permitieron avanzar hacia una reducción eidética, entendida como la abstracción de los elementos esenciales que configuran el fenómeno estudiado.

Este tránsito no fue lineal ni mecánico, sino dialógico y circular, en coherencia con el enfoque hermenéutico. Se recurrió a la escritura reflexiva, la triangulación entre fuentes y la confrontación con el marco teórico para depurar las categorías empíricas y llegar a aquellas estructuras de sentido que revelan la esencia del pensamiento crítico en contextos interculturales. Las categorías eidéticas resultantes —como autonomía educativa, diálogo de saberes, pensamiento situado y resistencia epistémica— no solo

sintetizan la experiencia vivida, sino que constituyen el basamento conceptual del modelo pedagógico propuesto, construido desde y para el territorio.

Es importante resaltar que en la presente investigación se tomó en cuenta la codificación, que procura relacionar la información con la idea en torno a la relación del tema surgido durante el discurso escrito; implicó determinar, dividir, organizar y conceptualizar con el fin de evidenciar patrones. Strauss y Corbin (2002) destacan tres fases de codificación: 1) la abierta, que pretende establecer categorías por medio de un minucioso análisis de información, palabra por palabra; 2) axial, las categorías se vinculan y agrupan entre sí en función de su naturaleza para posteriormente ser clasificadas y ordenadas en subcategorías; 3) selectiva, permite la integración de las categorías.

En cuanto a la categorización, desde los aportes de Martínez (2004), se infiere que debido al enfoque cualitativo de la investigación, la cual se contextualiza en un espacio y tiempo específico, caracterizado por sus particularidades específicas al igual que los actores sociales así como el fenómeno de estudio, no deberían haber categorías previas, por cuanto de la interacción dialógica entre los actores y de éstos con el investigador, en cuyo ambiente se van generando expresiones, acciones o conductas generadores de categorías teóricas emergentes, las cuales pasan a formar parte de los elementos para la construcción de un constructo o teoría.

Teorización

En el proceso de análisis, el investigador construye progresivamente conceptos y significados que emergen de la interacción con los participantes y el fenómeno estudiado. Estos constructos, en ocasiones expresados mediante metáforas, permiten revelar dimensiones ocultas del pensamiento crítico en contextos interculturales. La teorización, en este sentido, no se limita a lo explícito, sino que busca interpretar lo implícito en los discursos y prácticas educativas. A través del método fenomenológico hermenéutico de Max Van Manen, el investigador se sumerge en el mundo del otro, extrayendo significados que no siempre son verbalizados, pero que subyacen en la experiencia vivida. Así, el aprendizaje basado en problemas se convierte en un espacio de construcción teórica

donde el pensamiento crítico se desarrolla en función de los desafíos y reflexiones que emergen del contexto educativo intercultural.

También la teorización va surgiendo en la interrelación de las categorías que irrumpen entre los actores sociales. En otras palabras, el mundo particular del investigado se traduce en un cúmulo de experiencias que son producto tanto del contexto sociocultural como de su arraigo antropológico de su modo de ver el mundo, quizás, aprendido desde el celo de su estar en el mundo generacional. Es el principio de la recursividad que establece el Pensamiento Complejo. Esa recursividad permitió esclarecer lo que hay detrás de las palabras que causan y efectivizan el fenómeno de estudio.

Credibilidad y Confiabilidad

Para garantizar el rigor y la consistencia de la presente investigación, se emplearon la triangulación y la contrastación como técnicas de análisis de las matrices epistémicas. Como lo plantea el pensamiento complejo, es fundamental integrar el pensamiento dialógico, que permite relacionar de manera dinámica y no reduccionista conceptos como pensamiento crítico, aprendizaje basado en problemas, interculturalidad.

La contrastación, entendida como una técnica de validación, tiene el propósito de trasponer la información recabada, asegurando la veracidad de los hallazgos obtenidos. Por su parte, la triangulación se llevó a cabo mediante la comparación de tres fuentes clave: la información proporcionada por los informantes, las teorías fundamentales que sustentan el estudio y la interpretación del investigador. Este proceso fortalece la credibilidad de los resultados, al permitir un análisis más profundo y contextualizado del fenómeno investigado.

Se considera también lo planteado por Cisterna (2005), quien señala:

El proceso de triangulación hermenéutica consiste en la acción de reunión y cruce dialéctico de toda información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos pertinentes, y que en esencia constituyen el corpus de resultados de la investigación (p. 7).

La credibilidad se obtuvo también, a través de la permanencia prolongada del investigador e investigados en la misma medida del acceso a las actividades realizadas y el prechequeo con los actores sociales. En ello cabe lo relevante del uso de la incidencia procedimental de la matriz epistémica del discurso escrito. Es decir, la lógica entre la interrogación dialógica y los dispositivos del método hermenéutico, como en el caso de esta investigación. De esto se sustrajo la observancia de la investigación cualitativa, cuando el entrevistado respondió las interrogantes en coherencia con el tema investigado. Este es un asunto que como entrevistador se debe cuidar al demandar que la respuesta concierte con el método.

Al respecto Morse et al. (2002) sostienen que:

... los conceptos o constructos de confiabilidad y validez deben retomarse en investigación cualitativa como estándares de rigor científico, donde la validez y la confiabilidad, son estándares de rigor científico independientemente de los paradigmas que orientan la investigación porque el objetivo fundamental de toda investigación es encontrar resultados plausibles y creíbles (p. 76).

Interpretando al autor, en lo relacionado a la presente investigación, en su propósito de construir un modelo pedagógico para el desarrollado del pensamiento crítico apoyado en el aprendizaje basado en problemas en las instituciones educativas del resguardo indígena del gran Cumbal Nariño - Colombia, se establece la relevancia de obtener la información de la voz de los propios actores sociales, quienes viven, sienten y expresan desde su territorio.

Procesamiento y análisis de la información

En cuanto a las investigaciones cualitativas, un análisis de resultados siempre es crítico y resultó en el cumplimiento en evaluación propositiva de la investigación. En este sentido, codificación, categorización, triangulación y sistematización fueron pasos necesarios en el

estudio de la cosmovisión por parte de los docentes de matrícula en la didáctica

para el desarrollo de competencias matemáticas. Que a partir de la intervención se configuraba de cierta manera en la práctica escolar. Esto evidencia el deber profundo que existe en el análisis de este tipo de datos.

El análisis de resultados fue uno de los pasos que facilitaron en mayor grado la comprensión de estos pisos y así la lógica por detrás de cada una de estas. A este análisis se le demandó y se le proporcionó un sentido a los datos que han sido recolectados para también asegurar que cabe en términos de la lógica planteada al inicio de este estudio. Aportes al conocimiento en el área de estudio no podrían existir sin el compromiso con el detalle y acompañar el resultado de la sistematización de la información con total reverencia el procesamiento de los datos de la investigación.

La codificación

La codificación se utilizó en el análisis del discurso y suma el nivel de comprensión donde la sistematización de la práctica fue esencial. De esta práctica se extraen capturas de audio, es decir, grabaciones que se subordinan a la práctica, a la realidad, a la teoría y a las exigencias aprisionadas dentro de los discursos de los docentes. De esta manera, los investigadores pueden reconocer esos aspectos que resultan ser importantes al volver a plantear los problemas de la convivencia escolar en el escenario que se está analizando. Taylor y Bogdán (1987) han destacado este enfoque al mencionar que:

A medida que se codifican los datos, hay que refinar el esquema de la codificación; añadir, suprimir, expandir y redefinir las categorías. La regla cardinal de la codificación en el análisis cualitativo consiste en hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa (p. 168).

Se puede decir que el primer paso en el análisis de datos cualitativos es la codificación. Este proceso consiste en marcar con etiquetas o códigos partes discretas de los datos (líneas, párrafos, páginas, etc.) para lograr una ordenación sistemática de la información. En otras palabras, posibilita verificar y localizar problemas, tendencias y conceptos dentro de un conjunto de datos en bruto que requieren de un análisis, así como también permite deslindar la información facilitando el proceso en etapas, lo que optimiza la organización de los datos que se requieren.

De forma más sencilla, se puede decir que la codificación es la formulación de un sistema que debe cumplirse de forma jerárquica.

La categorización

Categorización, según García y López (2021), es el proceso que consiste en reunir códigos que están relacionados entre sí en grupos jerárquicos superiores que sintetizan las temáticas o patrones relevantes que emergen de los datos. Este proceder otorga un nivel de simplificación en la información útil que se puede utilizar para destacar los patrones relevantes. Este paso, aunque carece de atribución de autores concretos, es clave para estructuras en metodologías como el fenomenológico, la Teoría Fundamentada, y en otros enfoques cualitativos consolidados.

A modo de síntesis, el planteamiento define la categorización como el proceso de consolidar códigos en subcategorías que representan globalmente temas o patrones más complejos que los mismos datos procesados. Esta práctica presenta un nivel de simplificación en la información permitiendo identificar tendencias significativas. Como se indicó este proceso no es específicamente de algún autor, sin embargo, resulta central a metodologías de abordaje como el fenomenológico, la Teoría Fundamentada y otros enfoques cualitativos consolidados.

La triangulación

En el contexto de investigaciones cualitativas, la validación resulta ser uno de los pasos en la confirmación de la credibilidad de los resultados obtenidos tras una investigación. Junto con este, otro procedimiento que se puede mencionar es “triangulación,” que se puede describir como el uso o la integración de diferentes fuentes de datos para corroborar la información obtenida a través de otros métodos, en este caso a través de observaciones, entrevistas o análisis de documentos.

Este progreso se realizó mediante el análisis, y contraste, o comparación de distintos tipos de documentos y con base a eso se puede elaborar un conjunto de

conclusiones. Esta técnica, si bien no tiene un autor específico, es conocida en la comunidad científica y se da a conocer como la técnica triangulación. García y López mencionan que triangulación se refiere a una estrategia que se maneja con el objetivo de tratar de asegurar que las credenciales tienen fundamento en las verdades más simples para luego establecer su realidad.

Evaluar y analizar muestra precisa, no solo de un tipo, sino de varios, donde el objetivo no es solo determinar patrones, sino también establecer conclusiones creíbles.

La sistematización

La sistematización, dentro de la metodología fenomenológica, cobra relevancia en la etapa de análisis y tratamiento de la información. Consiste en arreglar y resumir las significaciones y experiencias que aportó cada uno de los participantes en las evidencias para encontrar relaciones, patrones, emergentes y estructuras ocultas. De este modo, los investigadores valoran un entendimiento más profundo de los fenómenos en cuestión y permite elaborar teorías que expliquen esos aspectos de un modo más integrador.

Tal como lo reporta Torres (2021), la síntesis en este caso es organizar y equilibrar los resultados de un análisis para obtener como resultado una comprensión más profunda, o mejor aún, una teoría más comprensiva. Es probable que esta etapa en particular no se les atribuya autores; no obstante, constituye un eslabón dentro de la cadena de la investigación cualitativa hecha con atención al detalle. A fin de cuentas, contribuye a la presentación ordenada y precisa de las conclusiones, que a su vez refuerzan la tesis y el progreso del conocimiento en el tema.

Cuarta fase: escribir-reflexionar acerca de las experiencias vividas

En esta etapa del estudio, llevamos a cabo una reflexión teórica con vista a construir racionales educativos a partir de la conversación de los docentes sobre la didáctica de la competencia matemática. Más tarde, el investigador, utilizando los hallazgos de la investigación, realizará un análisis teórico de la realidad que apoya con una comprensión

profunda y una comprensión perspicaz del fenómeno estudiado. Durante esta fase, se prestará especial atención a la formulación de dimensiones explicativas de la percepción de la realidad que ayudarán en el proceso de conducción de la investigación.

Criterios para la evaluación de la investigación

El trabajo de un investigador cualitativo se puede evaluar desde varias perspectivas – como afirma Sandín (2003), las más rigurosas desde el punto de vista científico son: credibilidad, coherencia, confiabilidad, autenticidad, consistencia, adecuación metodológica y legitimidad. Para garantizar la validez de una investigación, estas cualidades deben ser consideradas. Una ausencia de estas cualidades podría resultar en un estudio que es considerado no genuino o sin veracidad.

La credibilidad

La investigación se sustenta en criterios de rigor propios del enfoque cualitativo, que garantizan la validez interpretativa de los hallazgos. La credibilidad se asegura mediante la triangulación de técnicas (entrevistas en profundidad, grupos focales y mingas de pensamiento), la prolongada interacción con los participantes y la devolución reflexiva de los significados construidos. La transferibilidad se fortalece a través de la descripción densa del contexto el resguardo indígena del Gran Cumbal y de las condiciones socioculturales que configuran la experiencia educativa, permitiendo que otros investigadores valoren la aplicabilidad de los hallazgos en escenarios similares.

La dependencia se garantiza mediante la trazabilidad del proceso analítico, documentando cada fase del tránsito desde las categorías empíricas hacia las eidéticas, y explicando las decisiones interpretativas tomadas en cada etapa. Finalmente, la conformabilidad se respalda en la coherencia entre los datos recolectados, los significados emergentes y el marco teórico, así como en la apertura al diálogo intercultural que reconoce la voz de los participantes como fuente legítima de conocimiento. Estos criterios permiten que la investigación no solo sea rigurosa, sino también ética, situada y comprometida con la transformación educativa desde los territorios.

Podemos argumentar que la credibilidad es importantísima porque permite que los informantes consideren los datos que entrega el investigador, en las etapas de análisis e interpretación de datos; los resultados obtenidos son confiables y válidos, es decir, los participantes y otros investigadores pueden verificar la efectividad de los datos y las interpretaciones proporcionadas. Adicionalmente, es importante mencionar que la credibilidad se logra a partir de la composición de distintos métodos sistemáticos, la presencia del investigador dentro del campo, así como la auto-reflexión acerca de los efectos personales al estudio.

La confirmabilidad

Se desarrolló con la colaboración de investigadores expertos que tenían afinidad con el estudio. Estos expertos apoyaron y acompañaron al investigador original en describir, agrupar, categorizar y teorizar sobre la realidad del estudio, lo que agregó credibilidad al mismo. La confirmabilidad o auditabilidad, como describen Lincoln y Guba (1985), es la capacidad de un investigador para seguir el rastro de otro. Significa poseer un archivo completo y un registro exhaustivo que contenga cada liderazgo y los conceptos que el investigador original tuvo sobre el estudio. Esta estrategia es efectiva para revisar los datos y llegar a conclusiones similares en, por supuesto, se brindarán las mismas bajo las mismas premisas.

Confirmabilidad hace mención a la forzada indiferencia en la cual un investigador debe poder seguir el paso de cualquiera. Esto implica que toda reflexión y decisión tomada en el curso de la investigación está documentada de forma precisa. De este modo otros que tengan intereses de oponerse al estudio original, desde perspectivas similares, será posible entender parte de la evidencia presentada. Se debe guardar.

CAPÍTULO IV

DESENTRAÑANDO LOS HILOS DEL TELAR

Para dar inicio al análisis de la información recabada, es necesario acudir al enfoque fenomenológico-hermenéutico promulgado por Van Manen (2003), para quien la fenomenología no se rige a una serie de procedimientos estrictos y más bien encuentra su pleno desarrollo en la indagación. De ahí que plantea que el método de este planteamiento es, en realidad, que no hay método.

La interpretación bajo este modelo surge de manera empírica y reflexiva con miras a captar las estructuras básicas de la experiencia vivida, a diferencia de otras alternativas de análisis que están centradas en prácticas sociales y cognitivas (Ayala, 2008). Además, conlleva una reflexión minuciosa y reducciones interpretativas, lo que la torna en una aproximación distinta a las cualitativas y cuantitativas. De ahí que este método, alineado a la reducción fenomenológica de Husserl (2013), es ideal para lograr interpretaciones de las realidades por medio de reflexiones temáticas y capturar genuinamente las vivencias.

Finalmente, se agruparon las respuestas en categorías para organizarlas coherentemente y agilizar el análisis de la información. Este proceso exigió un trabajo inductivo y una revisión profunda de las categorías a fin de asegurar su importancia y representatividad con respecto a los objetivos del estudio.

Las entrevistas

En el caso de las entrevistas, estas fueron identificadas con la sigla E y el código asignado a cada informante clave, es decir: EIC-1, EIC-2, EIC-3... igualmente se incluyó un saludo de cortesía y agradecimiento antes de comenzar la entrevista como parte del protocolo sugerido por Martínez (2004), con el propósito de dar el respectivo reconocimiento a la colaboración y participación en apoyo a la investigación.

Para proceder a esta actividad se notificó a cada informante clave la intención, la finalidad, el tema a tratar y las preguntas, así como el respeto del anonimato, la fecha, el lugar y la hora de la entrevista. El espacio físico fue lo suficientemente confortable para que el proceso surja con naturalidad y el entrevistado responda con total libertad y sin temor alguno.

En este contexto, la Tabla 3 presenta un análisis comparativo de las entrevistas realizadas a los informantes clave, una comparación de las percepciones y puntos de vista de tres directivos sobre una serie de preguntas clave relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, el ABP y la interculturalidad. Cada columna muestra las respuestas individuales de los informantes a preguntas específicas, permitiendo identificar patrones recurrentes y temas emergentes.

Tabla 3

Entrevistas a informantes clave

Pregunta	EIC-1	EIC-2	EIC-3	Temas clave o emergentes
<p>¿Cómo describiría la forma en que los estudiantes de su comunidad enfrentan problemas en su vida diaria y en el entorno escolar?</p>	<p>Depende. Si son estudiantes involucrados en procesos educativos y de movilización ciudadana comienza a asumir una responsabilidad más directa con los problemas a tornarse gestores de su cambio. Pero, también hay un sector importante de los estudiantes que están centrados en proceso individuales de crecimiento que no presentan discusión o acción hacia los problemas de las comunidades y sociedades.</p>	<p>Me he podido dar cuenta que esto depende mucho del contexto de la familia de cada estudiante si en ella hay buena comunicación y comprensión los estudiantes se hacen acompañar de sus padres para enfrentar cualquier problema, otros no corren con esta suerte tienen su familia pero sus padres no les dan la confianza suficiente y buscan el apoyo en Docentes, Directivos o amistades que muchas veces no les dan una debida orientación, otros los resuelven a su manera solos y otros buscan en la Internet la solución</p>	<p>Tener en cuenta que la institución educativa se desarrolla en un entorno rural donde están presentes la cosmovisión, los usos y las costumbres. Pero los chicos también están influenciados por las tecnologías. Ellos toman mucha información de un mundo exterior lo están retomando y lo replican en sus estilos de vida. Entonces los problemas que prácticamente los afrontan es de acuerdo al contexto, a los pensamientos, a lo vivencial y obviamente se enfoca desde el punto de vista también de la edad, Por ejemplo, las edades un poquito complicadas de los 11 a los 12, 13 años que es donde empieza la transición de ser niños, niñas a su adolescencia. Entonces estos cambios hormonales pues obviamente les trae estas situaciones de debilidad, cuestionamientos, problemas como se dice la parte sentimental y emocional. Pero en sí puedo resaltar que dentro de mi comunidad la mayoría de los chicos tienen comunicación con los padres de familia.</p>	<p>Estudiantes gestores de cambio activos y de movilización.</p> <p>Trayectorias individuales de crecimiento.</p> <p>la influencia del entorno familiar y los recursos socioemocionales en la forma en que los estudiantes enfrentan problemas.</p> <p>Cosmovisión indígena.</p> <p>Problemas desde el contexto.</p> <p>Tecnología.</p> <p>Adolescencia</p>

Tabla 3 (cont.)

Pregunta	EIC-1	EIC-2	EIC-3	Temas clave o emergentes
<p>¿Cómo percibe la relación entre la identidad cultural y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?</p>	<p>Partiendo de que, el pensamiento crítico pone en duda un conocimiento, lineamiento político, forma de desarrollo y de vivir en el mundo impuesto por una cultura hegemónica, la identidad cultural se consolida en ese otro mundo que puede ser narrado, explicado, fundamentado e impulsado como parte del saber y de la ontología de sujetos colectivos capaces de construir sus propias realidades en distinción a la cultura hegemónica. En ese sentido, hay una relación directa, el pensamiento crítico reconoce los otros saberes, y los aspectos de la identidad cultural narrados facilitan en pensamiento crítico, en síntesis, el pensamiento crítico reivindica identidades como otras formas de saber, vivir, sentir y presentir el mundo.</p>	<p>La identidad cultural es para el pensamiento crítico, como un fertilizante. Cuando la educación reconoce los saberes propios como legítimos, los estudiantes ganan herramientas para pensar desde sí mismos, no para repetir discursos ajenos. Cuando uno puede nombrar su mundo desde su propia cultura, puede proponer soluciones a problemas para mejorar o también cuestionar para transformar.</p>	<p>La relación tiene que ser complementaria, porque si uno tiene una identidad cultural definida, fortalecida, sabe de dónde viene y para dónde va, Entonces, dentro de ello hay un acceso al conocimiento, a las vivencias, tanto el conocimiento que se adquiere leyendo, estudiando y el conocimiento de la experiencia. El estudiante tiene que formar un tipo de pensamiento suyo, de la persona, que no se desligue del pensamiento propio de la identidad cultural, pero sí que pueda aportar al colectivo, al pensamiento colectivo, y obviamente apoyar y fortalecer una identidad cultural.</p>	<p>Cultura hegemónica. Identidad cultural. Saberes propios Cultura Pensamiento propio y colectivo.</p>

Tabla 3 (cont.)

Pregunta	EIC-1	EIC-2	EIC-3	Temas clave o emergentes
<p>¿Cómo percibe la relación entre la identidad cultural y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?</p>	<p>Partiendo de que, el pensamiento crítico pone en duda un conocimiento, lineamiento político, forma de desarrollo y de vivir en el mundo impuesto por una cultura hegemónica, la identidad cultural se consolida en ese otro mundo que puede ser narrado, explicado, fundamentado e impulsado como parte del saber y de la ontología de sujetos colectivos capaces de construir sus propias realidades en distinción a la cultura hegemónica. En ese sentido, hay una relación directa, el pensamiento crítico reconoce los otros saberes, y los aspectos de la identidad cultural narrados facilitan en pensamiento crítico, en síntesis, el pensamiento crítico reivindica identidades como otras formas de saber, vivir, sentir y presentir el mundo.</p>	<p>La identidad cultural es para el pensamiento crítico, como un fertilizante. Cuando la educación reconoce los saberes propios como legítimos, los estudiantes ganan herramientas para pensar desde sí mismos, no para repetir discursos ajenos. Cuando uno puede nombrar su mundo desde su propia cultura, puede proponer soluciones a problemas para mejorar o también cuestionar para transformar.</p>	<p>La relación tiene que ser complementaria, porque si uno tiene una identidad cultural definida, fortalecida, sabe de dónde viene y para dónde va, Entonces, dentro de ello hay un acceso al conocimiento, a las vivencias, tanto el conocimiento que se adquiere leyendo, estudiando y el conocimiento de la experiencia. El estudiante tiene que formar un tipo de pensamiento suyo, de la persona, que no se desligue del pensamiento propio de la identidad cultural, pero sí que pueda aportar al colectivo, al pensamiento colectivo, y obviamente apoyar y fortalecer una identidad cultural.</p>	<p>Cultura hegemónica. Identidad cultural. Saberes propios Cultura Pensamiento propio y colectivo.</p>

Tabla 3 (cont.)

Pregunta	EIC-1	EIC-2	EIC-3	Temas clave o emergentes
<p>¿Qué desafíos cree que podrían surgir al implementar el ABP en un contexto intercultural?</p>	<p>El análisis basado en ABP en contextos interculturales podría requerir resolver los siguientes desafíos: Procurar describir el problema con todas sus aristas y síntesis para poder llegar a conclusiones comunes. Reconocer los intereses de las distintas culturas para traducirle hacia un aspecto nuclear del problema que permita llegar a consensos. Resolver tensiones de interpretación y prejuicios centrados en las personas de una u otra cultura. Facilitar la resolución de conflictos resultantes de la discusión del problema. Evitar describir el problema a la ligera por una de las partes implicadas, con silencio de las otras.</p>	<p>La implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) en contextos interculturales es una poderosa oportunidad para fomentar diálogo de saberes, pero enfrenta desafíos complejos que requieren sensibilidad y adaptación como pensar que los conocimientos científicos se crean más que los tradicionales, que algunos conocimientos solo se conozcan en algunas partes, las creencias espirituales son difíciles de cuestionar.</p>	<p>El desafío sería la adopción, el cambio del paradigma del modelo normal de educación que se viene manejando, pasarlo al contexto intercultural donde varios pensamientos, varias corrientes influyen y en nuestro contexto un territorio indígena, el desafío sería adaptar el currículo, las metodologías para implementar todo en razón del aprendizaje basado en problemas. Eso requiere una lectura del contexto, una lectura nacida desde la comunidad, desde los estudiantes, y luego empezar a plantear, modificar, a resignificar currículos, proyectos, lo que se vaya a trabajar.</p>	<p>ABP en contextos interculturales.</p> <p>Dialogo de saberes.</p> <p>Desafíos, sensibilidad y adaptación.</p> <p>Creencias espirituales.</p> <p>Cambio de paradigmas.</p>

Tabla 3 (cont.)

Pregunta	EIC-1	EIC-2	EIC-3	Temas clave o emergentes
<p>¿Cómo definiría el enfoque intercultural en la educación dentro de su comunidad?</p>	<p>En enfoque intercultural es un proceso multidimensional que implica: 1) Reconocimiento de aspectos ontológico (modos de vida y de forjar mundos) y epistemológico (saberes) de las culturas, 2) Reconocimiento de los derecho expresables y ejercitables de las culturas y entre culturas, 3) Impulso de todas las formas de vida propias de la cultura en escenarios de cooperación, solidaridad y respeto de la diferencia, 4) Parificación, subjetivación y búsqueda de sentido dialógico entre las culturas en interacción, 5) Actos concretos de cooperación entre las partes. En ese sentido le definiría como un proceso cotidiano de encuentro y de concreción de horizontes comunes en la diferencia.</p>	<p>El enfoque intercultural en la educación dentro de una comunidad no es solo "incluir" contenidos étnicos o celebrar fechas folclóricas, sino un proceso político-pedagógico transformador que busca descolonizar lo aprendido para dar vida a los saberes que han existido y que han tenido que callarse; Los contenidos deben responder a las luchas, necesidades y sueños de la comunidad concreta, la escuela no debe ser ya un instrumento de homogenización.</p>	<p>lo define como una colectividad, nosotros pertenecemos a una comunidad indígena, es importante nuestros conocimientos tradicionales, nuestros usos y costumbres el derecho mayor nuestra legislación propia. nuestra medicina tradicional, pero tampoco estamos ajenos a una realidad dentro de la contemporaneidad de la sociedad, inevitablemente tenemos acceso a la información a través de las redes de comunicación Internet, radio televisión que hoy en día es muy fácil acceder a toda la información de lo que pasa por fuera y obviamente de Corrientes por ejemplo, lo de las redes sociales, influyen mucho dentro de la connotación intercultural del individuo o de la colectividad. Entonces podríamos decir que el enfoque intercultural hoy en día es importante enfocarlo dentro del proceso educativo.</p>	<p>Enfoque multidimensional.</p> <p>Escenarios de cooperación y solidaridad.</p> <p>Proceso político, pedagógico, transformador.</p> <p>Descolonizar lo aprendido.</p> <p>Colectividad.</p> <p>Legislación propia.</p> <p>Medicina tradicional.</p>

Tabla 3 (cont.)

Pregunta	EIC-1	EIC-2	EIC-3	Temas clave o emergentes
<p>¿Qué expectativas tiene sobre un modelo pedagógico basado en el ABP con enfoque intercultural?</p>	<p>Debería tener doble reto: Aprender a reconocer las ausencias de derechos, las exclusiones, desigualdades e inequidades como punto de partida de deliberación y lucha. Y aprender a reconocer y potenciar lo excluido, invisibilizado y no dado como hecho significativo, ya que, ahí está la potencia crítica de cambio. Lo intercultural es abrir la vitalidad de otros saberes, modos de creación de mundo, de políticas, y devenires.</p>	<p>Que este modelo no sea una "metodología más", sino un acto político: una educación que no solo enseña a pensar, sino a pensarse dentro de un mundo desigual y a transformarlo.</p>	<p>El estudiante al analizar un problema que está dentro de su contexto, de su familia de su nicho. El vivenciar con el problema crea un aprendizaje del percibir a través de la escucha. La solución va a venir de adentro hacia fuera, no de un afuera que no es contextualizado, proponer soluciones efectivas desde adentro y que se pueden complementar desde afuera.</p>	<p>Ausencia de derechos. Exclusión. Desigualdad. Inequidad. Devenires. Acto político. Repensarse. Soluciones de adentro hacia fuera.</p>

Tabla 3 (cont.)

Pregunta	EIC-1	EIC-2	EIC-3	Temas clave o emergentes
<p>¿Qué cambios cree que serían necesarios en la metodología de enseñanza para fomentar el pensamiento crítico desde un enfoque intercultural?</p>	<p>La metodología debe ser en trinomios: Enseñar a los estudiantes a viajar de orientaciones de docentes y lecturas a realidades para lograr tener conclusiones propias. Enseñar a los estudiantes a poder acoger distintos puntos de vista, tensiones, para en esa turbulencia poder encontrar ideas emergentes que pueda convocarles. Enseñarles a los estudiantes a desnaturalizar lo normal en la vida económica, social, política, cultural, para asumir indignación y voluntad de cambio. Enseñar a los estudiantes a pensar y reflexionar por sí mismo, a despojarse de ideas preestablecidas. Instar a asumir voluntades críticas sobre la base de intereses sociales y no individualistas. No habría un recetario, más bien es un llamado a la acción indignada y propositiva ante violencias, desigualdades, arrogancias, exclusiones, epistemicidios, ontocidios, y ecocidios.</p>	<p>Para fomentar el pensamiento crítico desde un enfoque intercultural, la metodología de enseñanza debe romper con el modelo bancario (de depósito de información) y convertirse en un espacio de diálogo, conflicto y creación. Estos son los cambios urgentes: Pedagogía de la pregunta no de la respuesta única. Evaluación como diálogo no como juicio. Aula como territorio en discusión y acuerdos no como burbuja neutral.</p>	<p>El enfoque intercultural comprende muchos pensamientos y corrientes por lo tanto dar espacios para conocer y hacer un análisis del fenómeno social o natural, identificar causas efectos consecuencias y plantear posibilidades de solución. Dentro de la enseñanza se cultive como base el método científico y al final generar un conocimiento y soluciones del porqué del fenómeno.</p>	<p>Metodología en trinomios.</p> <p>Desnaturalizar lo normal para asumir indignación y voluntad de cambio.</p> <p>Despojo de ideas preestablecidas. violencias, desigualdades, arrogancias, exclusiones, epistemicidios, ontocidios, y ecocidios. Dialogo conflicto y creación</p> <p>Pedagogía de la pregunta no de la respuesta única.</p> <p>Evaluación como dialogo no como juicio.</p> <p>Aula como territorio en discusión y acuerdos.</p>

Primera interrogante: contexto educativo comunitario

En este sentido, se realiza un análisis fenomenológico-hermenéutico de acuerdo con los postulados de Van Manen, el cual se centra en la comprensión profunda de las experiencias vividas por los individuos. En este contexto, se examina mediante la interrogante: "En su opinión, ¿Cómo describiría la forma en que los estudiantes de su comunidad enfrentan problemas en su vida diaria y en el entorno escolar? Esa pregunta busca explorar cómo los estudiantes abordan los desafíos en su vida cotidiana y en el ámbito escolar, permitiendo un análisis profundo desde la fenomenología hermenéutica. En función de ello, se interpretan las percepciones de los directivos entrevistados:

El EIC1. En su respuesta distingue dos tipos de estudiantes: los agentes de cambio colectivo, que se vinculan con procesos educativos transformadores y prácticas de movilización ciudadana. Estos estudiantes comienzan a reconocerse como actores capaces de incidir en su entorno, lo que resuena con el desarrollo del pensamiento crítico situado en lo social y cultural y los estudiantes de trayectorias individuales de crecimiento, en las que el estudiante prioriza su desarrollo personal, pero sin necesariamente vincularlo con una lectura crítica ni con acciones frente a los problemas de su comunidad. Esta dualidad puede estar relacionada con factores como: El grado de apropiación del enfoque intercultural en las prácticas escolares, las oportunidades reales de participación y deliberación que ofrece el contexto educativo, las influencias familiares, comunitarias o institucionales en la construcción del rol estudiantil.

El EIC2 plantea que la respuesta de los estudiantes ante situaciones problemáticas está marcada por el contexto familiar: Cuando existe comunicación y comprensión en casa, los estudiantes enfrentan los retos junto a sus familias. Este tipo de acompañamiento podría facilitar la construcción de un pensamiento crítico más reflexivo y dialogante. En contraste, estudiantes que no reciben confianza ni guía en casa, buscan soporte en docentes, directivos o amistades. Sin embargo, la calidad de ese apoyo puede ser irregular, y a veces no favorece una orientación crítica. Algunos asumen una resolución solitaria de problemas, lo cual podría indicar agencia personal, pero también aislamiento

emocional o falta de herramientas colectivas. Otros recurren a la Internet como fuente de solución, lo que denota iniciativa, pero también puede reflejar una fragmentación en los vínculos de acompañamiento tradicional.

El EIC3 destaca una etapa de desarrollo particularmente sensible (11 a 13 años), marcada por la transformación emocional, hormonal y social. Esta transición se convierte en un terreno fértil para promover procesos de pensamiento crítico, pues los adolescentes se cuestionan, se rebelan y buscan nuevas formas de entender el mundo. La mención del entorno rural y la presencia de usos, costumbres y cosmovisión apunta a un saber comunitario que es vivo y vigente. Este marco cultural local da forma al modo en que los jóvenes interpretan y enfrentan los problemas, pero también entra en diálogo (y posible tensión) con las influencias externas. La tecnología aparece como un puente con “el mundo exterior”. Los jóvenes no solo reciben información: la replican e incorporan en sus estilos de vida. Esta práctica puede diluir saberes locales o transformarlos, generando una identidad híbrida, desde donde abordar críticamente la realidad se vuelve más complejo, pero también más rico. pese a estos desafíos, se valora que en la comunidad la mayoría de los chicos tienen una comunicación fluida con sus padres. Esta red de apoyo emocional es clave para enfrentar los problemas de forma acompañada y con mayor sentido de pertenencia, lo cual puede potenciar su pensamiento crítico en contextos interculturales.

Tabla 4*Categorías comparativas*

Categoría emergente	Descripción fenomenológica	Implicaciones pedagógicas (ABP)
Diversidad de trayectorias de afrontamiento	Los estudiantes enfrentan los problemas desde posturas colectivas o individuales, revelando distintas formas de estar en el mundo.	El ABP debe permitir múltiples formas de participación, reconociendo la diversidad de agencia y redes de apoyo.
Condiciones afectivas y redes de confianza	La vivencia del acompañamiento familiar o su ausencia configura el modo en que los estudiantes buscan orientación y sentido.	El ABP puede fortalecer vínculos afectivos y promover espacios de escucha crítica entre pares y docentes.
Cosmovisión rural e identidad en tensión con influencias globales	Los estudiantes viven un diálogo entre saberes ancestrales y tecnologías modernas, que moldea su identidad y resolución de conflictos.	El ABP debe integrar saberes locales y globales, favoreciendo el pensamiento intercultural y crítico.
Transición evolutiva y emocional como territorio pedagógico	Las emociones y cambios propios de la adolescencia influyen en la forma de afrontar los retos, revelando una dimensión existencial.	El ABP debe incluir espacios de reflexión emocional y autoconocimiento como parte del proceso de aprendizaje.
La escuela como potencial articulador intercultural y ético	La institución educativa puede ser vivida como puente o como barrera, dependiendo de su capacidad de acoger la diversidad.	El ABP puede convertir la escuela en un espacio de encuentro ético, diálogo cultural y construcción de ciudadanía.

Segunda interrogante: ¿Cómo percibe la relación entre la identidad cultural y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes?

EIC1. La relación sería entorno a:

Resistencia a la cultura hegemónica Se concibe el pensamiento crítico no solo

como una habilidad cognitiva, sino como una forma de interpelar estructuras de poder y conocimiento dominante. Cuestionar lo impuesto implica abrir espacio para narrativas y saberes alternativos. La identidad cultural como saber situado y colectivo Aquí la identidad no se presenta como una categoría esencialista o folclórica, sino como una forma de construir mundo desde el nosotros: con fundamentos, sentido ontológico y posibilidad de narrarse desde lo propio.

Reconocimiento y legitimación de otros saberes El pensamiento crítico se configura como una herramienta de reivindicación epistémica: permite reconocer formas de conocimiento tradicional, ancestral o comunitario como válidas, relevantes y necesarias. Sentir y presentir el mundo desde otros marcos de sentido La identidad cultural también implica formas sensibles, intuitivas y emocionales de habitar y comprender el mundo. Esto amplía el horizonte de lo que entendemos por pensamiento crítico, incorporando dimensiones afectivas y simbólicas.

EIC2. La respuesta plantea una analogía clave:

La identidad cultural como fertilizante. Esta imagen simbólica ilustra cómo los saberes propios nutren, activan y potencian el pensamiento crítico de los estudiantes. Se evidencian tres dimensiones centrales:

1. Reconocimiento epistémico desde la escuela Cuando la educación valida los saberes culturales propios, rompe con el ciclo de reproducción de discursos ajenos. Este reconocimiento posibilita una pedagogía intercultural crítica, que no solo incluye saberes diversos como contenido, sino que los usa como punto de partida para pensar.
2. Autonomía cognitiva y subjetiva Pensar “desde sí mismos” implica que los estudiantes desarrollan una postura analítica con raíz en su contexto y experiencia. Esto fortalece no solo la reflexión crítica, sino también la autovaloración de sus identidades, lenguajes y cosmovisiones.

3. Capacidad transformadora del pensamiento crítico; nombrar el mundo desde la propia cultura no es un acto meramente descriptivo: es político y propositivo. Desde ahí, los estudiantes no solo pueden mejorar su entorno, sino también cuestionarlo para producir transformaciones significativas.

EIC3. La respuesta enfatiza la idea de una relación complementaria entre identidad cultural y pensamiento crítico, donde ambas dimensiones se entrelazan en un proceso de construcción personal y compromiso comunitario.

Raíces culturales como anclaje ontológico. El entrevistado insiste en que una identidad cultural definida y fortalecida da claridad sobre el “de dónde vengo y hacia dónde voy”, lo cual actúa como brújula para pensar críticamente. Aquí la identidad no es un dato pasivo, sino una fuerza orientadora del conocimiento.

Articulación de saberes letrados y experienciales. Se reconoce que el acceso al conocimiento no solo ocurre por medio de la lectura y el estudio formal, sino también a través de las vivencias. Este enfoque valida el conocimiento situado, vivido, y lo posiciona al mismo nivel que el saber académico, en línea con una pedagogía intercultural crítica.

Formación de un pensamiento propio con sentido colectivo. El estudiante es llamado a desarrollar un pensamiento singular, “suyo”, pero que no se desconecte de su identidad cultural. Y al mismo tiempo, ese pensamiento debe contribuir al colectivo, enriqueciendo no solo su desarrollo personal, sino también la identidad y los saberes de su comunidad.

Tabla 5*Cuadro de categorías*

Categoría emergente	Descripción vivencial	Proyección pedagógica (ABP)
Identidad cultural como fundamento epistémico del pensamiento crítico	La identidad cultural se vive como raíz desde la cual los estudiantes interpretan, cuestionan y resignifican el conocimiento.	El ABP debe partir de los saberes culturales como base epistemológica para la construcción crítica del conocimiento.
Pensamiento crítico como herramienta de reconocimiento y reivindicación de saberes propios	El pensamiento crítico se experimenta como acto de validación de saberes ancestrales y comunitarios, fortaleciendo la autonomía y la voz cultural.	El ABP puede ser una vía para que los estudiantes reconozcan y valoren sus saberes, posicionándose como sujetos epistémicos.
Formación de un pensamiento situado, personal y con proyección colectiva	El pensamiento crítico se enraíza en la experiencia individual, pero se orienta a transformar y nutrir el colectivo.	El ABP debe promover proyectos que conecten la vivencia personal con el bienestar y desarrollo comunitario.
Complementariedad entre saber académico y saberes propios	Los estudiantes viven el conocimiento como una integración entre lo aprendido en la escuela y lo vivido en su entorno.	El ABP debe articular lecturas, estudios y experiencias, favoreciendo una comprensión crítica y contextualizada.
La educación como espacio de legitimación cultural y empoderamiento.	La escuela se percibe como un lugar que puede validar o invisibilizar los saberes propios. Su rol es clave en el empoderamiento cultural.	El ABP debe convertir la escuela en un espacio de reconocimiento, diálogo intercultural y fortalecimiento identitario.

Tercer interrogante: ¿Qué desafíos cree que podrían surgir al implementar el ABP en un contexto intercultural?

Esta tercera pregunta es clave porque permite identificar los obstáculos reales y percibidos que podrían dificultar la implementación efectiva del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en contextos diversos culturalmente.

EIC1. Este testimonio coloca el foco en el momento fundacional del ABP: la formulación del problema, pero destaca que en contextos interculturales esto no es neutro ni sencillo. Veamos las claves que emergen:

1. Complejidad de la descripción del problema: El entrevistado advierte sobre la necesidad de abordar el problema con todas sus aristas, lo que implica reconocer que no hay una única lectura ni una verdad absoluta. Esto exige un pensamiento crítico capaz de integrar visiones diversas.
2. Reconocimiento de intereses culturales diversos: Los problemas deben ser traducción ética y pedagógica de intereses múltiples. Es decir, no basta con elegir un tema “interesante”, sino que debe resonar con los sentidos culturales y colectivos de las comunidades implicadas.
3. Riesgo de silenciamientos y desequilibrios de poder. Alerta sobre la posibilidad de que un grupo imponga su mirada mientras otros callan. Aquí se evidencia la necesidad de una pedagogía del diálogo, donde todas las voces tengan espacio y legitimidad en la construcción del problema.
4. Prejuicios y conflictos interpretativos: Las diferencias culturales no solo enriquecen, también pueden generar tensiones, estereotipos o malentendidos. El docente debe tener herramientas para facilitar este proceso sin que el conflicto derive en exclusión o imposición.

EIC2: Este testimonio revela que uno de los principales desafíos del ABP en contextos interculturales no es la metodología en sí, sino las relaciones de poder entre saberes, creencias y formas de conocer.

Jerarquización del conocimiento científico sobre el saber tradicional: El entrevistado advierte la tendencia a considerar que el conocimiento científico es “más válido” o “más verdadero”, lo que puede deslegitimar los saberes ancestrales. Este desequilibrio obstaculiza el auténtico diálogo intercultural que el ABP pretende promover.

Fragmentación del saber por territorialidad. Algunos conocimientos tradicionales o locales pueden estar circunscritos a ciertos territorios o comunidades, lo que implica un reto a la hora de formular problemas que sean interculturalmente pertinentes y

comprendidos por todos los actores del aula.

Dificultad de problematizar lo espiritual. Las creencias espirituales, por su carácter íntimo y sagrado, son difíciles de someter a debate o análisis crítico, lo que complica su incorporación en proyectos ABP sin caer en el irrespeto o la simplificación.

EIC3: Este testimonio señala que implementar el ABP intercultural implica mucho más que una técnica didáctica. Lo que está en juego es un cambio de lógica institucional, epistemológica y comunitaria. Veamos sus dimensiones:

Cambio de paradigma educativo: El desafío no es menor: pasar de un modelo “normal” (probablemente tradicional, transmisivo, homogéneo) hacia uno intercultural, dialógico y problematizador. Esto implica cuestionar fundamentos, objetivos y formas de enseñar.

Diversidad de pensamientos y corrientes culturales: La implementación del ABP debe tener en cuenta la existencia de múltiples formas de pensar, conocer y significar el mundo, especialmente en un territorio indígena donde los marcos cosmovisionales están vivos.

Necesidad de un currículo situado: adaptar el ABP requiere una lectura sensible del contexto y sus actores: currículos y metodologías deben nacer desde la comunidad y el estudiantado, no desde modelos externos. Esto implica resignificar los contenidos, los proyectos, las preguntas pedagógicas.

Educación como construcción colectiva y contextualizada: No es posible pensar en una “implementación técnica” del ABP. Lo que se requiere es un proceso de co-creación curricular, que involucre a la comunidad como sujeto pedagógico, no como objeto de intervención.

Tabla 6*Categorías clave sobre desafíos del ABP en contextos interculturales*

Categoría clave	Descripción interpretativa	Informante
Formulación del problema como acto ético y cultural	La definición del problema en ABP no es neutra: debe integrar múltiples visiones culturales, evitando silenciamientos y desequilibrios de poder.	EIC1
Reconocimiento de saberes diversos y relaciones de poder	El ABP enfrenta el reto de legitimar saberes ancestrales frente a la hegemonía del conocimiento científico, promoviendo un diálogo intercultural auténtico.	EIC2
Pedagogía del diálogo y manejo de conflictos culturales	Las diferencias culturales pueden generar tensiones y prejuicios. El docente debe facilitar espacios de escucha, respeto y resolución crítica.	EIC1
Territorialidad y pertinencia cultural del conocimiento	Algunos saberes están ligados a territorios específicos, lo que exige una formulación de problemas situada y sensible al contexto.	EIC2
Espiritualidad como dimensión pedagógica compleja	Las creencias espirituales, por su carácter íntimo, requieren abordajes respetuosos que eviten la simplificación o el juicio externo.	EIC2
Cambio de paradigma educativo	Implementar el ABP intercultural implica transformar la lógica institucional hacia modelos dialógicos, críticos y contextualizados.	EIC3
Currículo situado y co-construido	El ABP debe nacer desde la comunidad y el estudiantado, resignificando contenidos y metodologías desde sus realidades vividas.	EIC3
Educación como construcción colectiva	La implementación del ABP no puede ser técnica impuesta: debe ser un proceso de co-creación con la comunidad como sujeto activo.	EIC3
Diversidad epistémica	El ABP debe reconocer múltiples formas de pensar y conocer, especialmente en territorios indígenas donde las cosmovisiones están vivas.	EIC3

Cuarta interrogante: ¿Cómo definiría el enfoque intercultural en la educación dentro de su comunidad?

EIC1. La respuesta reconoce que cada cultura posee modos propios de entender y habitar el mundo, lo que implica un cuestionamiento a las formas hegemónicas del saber. Esta mirada enriquece el pensamiento crítico al fomentar el reconocimiento y valoración de saberes situados. Se enfatiza la necesidad del respeto mutuo, la cooperación y el

diálogo como base de la interacción intercultural. Aquí se entrelaza muy bien con el aprendizaje basado en problemas, ya que dicho modelo fomenta el trabajo colaborativo con base en la diversidad de perspectivas.

EIC2. La persona entrevistada está cuestionando enfoques simbólicos o decorativos que perpetúan formas coloniales de representación cultural. Esto es crucial para alimentar el pensamiento crítico desde el aula. Define el enfoque intercultural como una herramienta de transformación social. No es solo educativa, sino también *política*, ya que plantea la necesidad de replantear qué y cómo se enseña desde la perspectiva de quienes históricamente han sido silenciados. El llamado a *dar vida a los saberes que han tenido que callarse* implica una ruptura con los contenidos homogenizantes. Se aboga por una pedagogía de la memoria y la resistencia, que reconoce las luchas y sueños de la comunidad. Se rechaza el papel de la escuela como *instrumento de homogenización*, resaltando su potencial como espacio de liberación o de subordinación cultural, dependiendo de cómo se conciba y se ejerza la pedagogía.

EIC3. Se parte del “nosotros”, lo cual da cuenta de una visión comunitaria del conocimiento. Resalta la importancia de los saberes tradicionales, usos, costumbres y derecho mayor como pilares identitarios y normativos. Esta visión es clave dentro del enfoque diferencial, ya que reconoce formas propias de organización y conocimiento. Se evidencia un enfoque integral de la cultura, no solo desde el conocimiento simbólico, sino también desde prácticas concretas como la medicina tradicional y el ordenamiento jurídico propio. Esto amplía el pensamiento crítico al permitir que los estudiantes valoren modelos alternativos al sistema dominante. La entrevistada reconoce que la colectividad no está aislada del mundo globalizado. Internet, redes sociales y medios influyen en la construcción de subjetividades y en los intercambios culturales. Esta reflexión incorpora una mirada crítica sobre la hibridación cultural y permite comprender el enfoque intercultural como una práctica dinámica, no estática.

Tabla 7*Categorías clave sobre el enfoque intercultural en la educación*

Categoría emergente	Descripción interpretativa	Informante
Pluralidad epistémica y cuestionamiento de saberes hegemónicos	Se reconoce que cada cultura tiene formas propias de conocer y habitar el mundo. Esto implica cuestionar la centralidad del saber académico dominante y abrir espacio a saberes situados.	EIC1
Diálogo, respeto y cooperación como base intercultural	La interacción intercultural se construye desde el respeto mutuo, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de perspectivas diversas.	EIC1
Crítica a enfoques simbólicos y decorativos	Se rechaza la interculturalidad superficial que perpetúa representaciones coloniales. Se exige una transformación profunda del currículo y la pedagogía.	EIC2
Pedagogía de la memoria y la resistencia	El enfoque intercultural debe recuperar saberes silenciados, reconociendo las luchas históricas y los sueños comunitarios como parte del proceso educativo.	EIC2
Educación como herramienta política y de liberación	La escuela puede ser espacio de subordinación o de emancipación cultural, dependiendo de cómo se conciba y practique la pedagogía.	EIC2
Visión comunitaria del conocimiento	Se parte del “nosotros” como base identitaria. El conocimiento se vive como construcción colectiva, ligada a usos, costumbres y normativas propias.	EIC3
Enfoque integral de la cultura	La cultura no se reduce a lo simbólico, sino que incluye prácticas concretas como la medicina tradicional y el derecho mayor.	EIC3
Reconocimiento de la hibridación cultural	Se reconoce que la colectividad está en diálogo con el mundo globalizado. El enfoque intercultural debe ser dinámico, crítico y abierto a nuevas subjetividades.	EIC3

Quinta interrogante: ¿Qué expectativas tiene sobre un modelo pedagógico basado en el ABP con enfoque intercultural?

EIC1. La propuesta parte de identificar las “ausencias de derechos” y las desigualdades estructurales como punto de partida del aprendizaje. Esto posiciona al ABP no solo como metodología activa, sino como vehículo de deliberación y transformación social. Se plantea que lo excluido, invisibilizado y no dado es fuente de significación crítica.

Esta afirmación instala una pedagogía de la sospecha y de la reapropiación: lo que no ha sido nombrado por el conocimiento oficial puede convertirse en fundamento para una nueva comprensión del mundo.

Lo intercultural se entiende aquí no como un agregado cultural, sino como una apertura radical a otros saberes, formas de vida, políticas y devenires. Esta visión se alinea con tu tesis al integrar pensamiento crítico, pluralismo epistémico y transformación pedagógica.

El “doble reto” no solo cuestiona el presente, sino que también proyecta futuros posibles desde lo comunitario, desde las memorias y desde los márgenes. Esto convierte al modelo pedagógico en una herramienta de construcción de mundos, no solo de transmisión de contenidos.

EIC2. La frase “no solo enseña a pensar, sino a pensarse” propone un salto del pensamiento lógico al pensamiento reflexivo-existencial. El sujeto no solo analiza el mundo, sino que se sitúa en él como agente histórico. La consciencia del “mundo desigual” da sentido al pensamiento crítico como práctica que no se conforma con describir la realidad, sino que busca transformarla desde la raíz. Esta visión redefine el rol de la educación: más que instruir, busca habilitar la capacidad de actuar sobre el mundo. Esto conecta con la noción de praxis freireana, donde teoría y acción van de la mano para generar cambio.

EIC3. El estudiante “vive” el problema dentro de su entorno familiar y social, lo que genera una conexión profunda entre aprendizaje y realidad. Este enfoque privilegia el conocimiento experiencial y promueve la implicación afectiva como motor del pensamiento crítico. La frase “aprendizaje del percibir a través de la escucha” resalta una epistemología sensible, no racionalista ni fragmentada. Se valora la percepción integral como vía de comprensión del mundo, lo cual dialoga con el enfoque diferencial y la oralidad de los pueblos. La propuesta de generar respuestas desde el contexto, y luego abrirse a elementos externos, prioriza la autonomía comunitaria. Esto se opone a enfoques impuestos o descontextualizados, y promueve un modelo de aprendizaje dialógico y

territorializado. Si bien el conocimiento local es central, se acepta la posibilidad de complementar desde afuera, siempre que se parta del reconocimiento de lo propio. Esta apertura regulada al diálogo intercultural fortalece tanto el pensamiento crítico como la toma de decisiones contextualizadas.

Tabla 8

Categorías clave sobre expectativas del ABP intercultural

Categoría emergente	Descripción interpretativa	Fuente(s)
ABP como herramienta de transformación social	El ABP se concibe como un medio para visibilizar desigualdades, recuperar memorias silenciadas y construir futuros posibles desde los márgenes.	EIC1
Pedagogía de la sospecha y la reapropiación	Lo excluido por el saber oficial se convierte en fuente crítica de aprendizaje. El ABP debe abrirse a saberes no reconocidos institucionalmente.	EIC1
Interculturalidad como apertura radical	No se trata de agregar elementos culturales, sino de transformar el modelo pedagógico desde otros saberes, formas de vida y cosmovisiones.	EIC1
Pensamiento reflexivo-existencial	El ABP debe permitir que el estudiante no solo piense el mundo, sino que se piense en él como sujeto histórico y agente de cambio.	EIC2
Educación como praxis transformadora	Se espera que el ABP articule teoría y acción, habilitando a los estudiantes para transformar su realidad desde una conciencia crítica.	EIC2
Conexión entre aprendizaje y realidad vivida	El estudiante aprende desde su entorno familiar y social. El ABP debe partir de problemas sentidos y vividos, no impuestos.	EIC3
Epistemología sensible y afectiva	Se valora el “aprender a percibir” como vía de comprensión integral del mundo, reconociendo la oralidad y la escucha como formas válidas de conocimiento.	EIC3
Autonomía comunitaria y apertura regulada	El ABP debe priorizar el conocimiento local y abrirse a lo externo solo desde el reconocimiento de lo propio. Esto fortalece la toma de decisiones contextualizadas.	EIC3
Modelo dialógico y territorializado	Se espera que el ABP promueva aprendizajes situados, contruidos desde el territorio y en diálogo con la comunidad.	EIC3

Sexta interrogante: ¿Qué cambios cree que serían necesarios en la metodología de enseñanza para fomentar el pensamiento crítico desde un enfoque intercultural?

EIC1. La propuesta de enseñar en trinomios (orientación–realidad–conclusión) estructura un modelo que rechaza el aprendizaje lineal y promueve una espiral de

pensamiento crítico, donde las experiencias y lecturas dialogan con la vida misma. Esta metodología potencia la formación de juicios propios y con sentido. El acto de cuestionar lo normalizado en lo económico, político y cultural se convierte en motor del despertar crítico. Se forma un estudiante capaz de identificar mecanismos de dominación invisibles y abrir caminos hacia la emancipación. Se afirma que el pensamiento debe asumirse desde intereses sociales y no individualistas, proponiendo una ética del “nosotros” frente al egocentrismo moderno. Esto fortalece el carácter intercultural y solidario del modelo. El cierre de la respuesta es una llamada a la acción ante epistemicidios, ontocidios y ecocidios, que resignifica el rol de la educación como trinchera viva de resistencia, creación y justicia.

EIC2. La respuesta se apoya en la metáfora freireana del modelo bancario, denunciando las prácticas educativas que se centran en la transmisión unilateral de saberes. Se propone superarlo en favor de un diálogo horizontal, fundado en la pregunta, la participación y el conflicto como motores del pensamiento. Enseñar desde la pregunta implica reconocer que el conocimiento no es absoluto ni cerrado, sino que se construye colectivamente desde la incertidumbre, el asombro y la problematización constante. Esto se alinea con los principios del ABP y la interculturalidad, donde el saber surge del encuentro con otras realidades. Al promover la evaluación como diálogo y no como juicio, se desafía la lógica punitiva y estandarizada, abriendo paso a una coevaluación que respete los procesos, las voces y los ritmos diversos de aprendizaje. Al nombrar el aula como territorio de discusión y acuerdos, se rompe con la idea de la neutralidad escolar. Se reconoce que el aula está atravesada por relaciones de poder, tensiones y conflictos, y que precisamente en esos espacios es donde se puede ejercer el pensamiento crítico desde lo intercultural.

EIC3. Al afirmar que la interculturalidad “comprende muchos pensamientos y corrientes”, se reconoce la coexistencia de múltiples formas de ver y entender el mundo. Esto sostiene una pedagogía inclusiva que abraza la diversidad como fuente de reflexión y no como obstáculo. Se propone crear espacios de aprendizaje donde los estudiantes analicen fenómenos sociales o naturales, promoviendo así una comprensión crítica de su

entorno inmediato y global. La metodología sugerida incluye identificación de causas, efectos y consecuencias, lo cual empodera al estudiante para problematizar su realidad, cuestionar lo dado y pensar en alternativas viables. Esto refuerza el espíritu del Aprendizaje Basado en Problemas. El propósito es generar conocimiento y soluciones significativas, fruto de la reflexión situada. Aquí se conecta la dimensión académica con la pertinencia social y cultural de lo que se enseña.

Tabla 9

Categorías clave sobre cambios metodológicos para el pensamiento crítico intercultural

Categoría emergente	Descripción interpretativa	Informante
Modelo espiral de pensamiento crítico (trinomio: orientación–realidad–conclusión)	Se propone abandonar el aprendizaje lineal y adoptar una metodología que conecte lecturas, experiencias y vida cotidiana, formando juicios propios con sentido social.	EIC1
Ética del “nosotros” y pensamiento emancipador	El pensamiento crítico debe surgir desde intereses colectivos, cuestionando lo normalizado y visibilizando mecanismos de dominación. La educación se resignifica como trinchera de justicia.	EIC1
Superación del modelo bancario y pedagogía del diálogo	Se rechaza la transmisión unilateral de saberes y se propone enseñar desde la pregunta, la participación y el conflicto como motores del pensamiento.	EIC2
Evaluación como diálogo y co-construcción	Se plantea una evaluación que respete los ritmos, voces y procesos diversos, desafiando la lógica punitiva y estandarizada.	EIC2
Reconocimiento del aula como territorio político	El aula no es neutral: está atravesada por tensiones y relaciones de poder. Se propone convertirla en espacio de discusión, acuerdos y pensamiento crítico.	EIC2
Pedagogía inclusiva y pluralidad epistémica	Se reconoce la coexistencia de múltiples formas de pensar y conocer. La diversidad se valora como fuente de reflexión crítica.	EIC3
Metodología situada y contextualizada	Se propone analizar fenómenos sociales y naturales desde la identificación de causas, efectos y consecuencias, conectando lo académico con lo social y cultural.	EIC3
Generación de conocimiento significativo y transformador	El ABP debe permitir que los estudiantes problematicen su realidad y generen soluciones viables desde su contexto.	EIC3

Análisis de los Focus Group según Max van Manen

El presente análisis se fundamenta en el enfoque fenomenológico-hermenéutico propuesto por Max van Manen, orientado a comprender la esencia de las experiencias vividas por los actores sociales. A través de la técnica de focus group, se recolectaron relatos y testimonios que expresan vivencias significativas en contextos educativos, con el propósito de explorar en profundidad el fenómeno que subyace en dichas experiencias.

Este proceso investigativo no busca generalizar ni cuantificar, sino captar el sentido profundo de lo vivido, atendiendo a la subjetividad, el lenguaje y la reflexión. Siguiendo el camino metódico planteado por Van Manen, se parte de una actitud de apertura y compromiso con el fenómeno, manteniendo una relación firme con los participantes y con el contexto en el que emergen sus voces.

Informante 1: Taita del resguardo indígena del Gran Cumbal

Para todo es importante pedir permiso al cosmos, que allí están nuestras abuelas y abuelos, porque para nosotros no son estrellas, no son planetas, son seres, que estuvieron antes que nosotros los seres humanos llegáramos aquí a la tierra, ellos estuvieron acá, trazaron los caminos y simplemente hoy recordamos cuando pisamos el camino, cuando nos tropezamos con los árboles, cuando voy a una laguna, simplemente estamos recordando la imagen, la huella que nos dejaron los abuelos y las abuelas.

También pedir permiso a la Madre Tierra, por permitir de tantas cosas bellas que nos pasan en la vida, porque nosotros somos seres que venimos a esta tierra a cuidar, a proteger y sobre todo amar a ella. Así que yo crecí en una comunidad de mucho amor, de mi padre, de mi madre, que me pusieron en un lugar rodeado de mar, en una isla, donde la selva del Darién llega al mar y el mar continúa, otra esfera de la vida, los corales, los mangles, pescados.

Yo crecí en ese ambiente de mucho amor. Y como vamos a hablar la parte educativa, es un tema muy importante, pero todo este tiempo de alegría se me cortó de

tajo cuando entré a la escuela. Y entonces la escuela lo que permitió es una ruptura de no relación con la naturaleza, porque comencé a asistir a la escuela, a la escuela primaria, bachillerato, y yo siempre he sentido que estos espacios comencé a morir, muerte y resucitar, muerte y resucitar.

Y qué es lo que me ha hecho que uno esté vivo hoy, son los ancestros, son las historias milenarias que mi abuelo, mi abuela, me contaban. Así que yo he podido entender de la parte natural, la parte local de lo que ha significado para los pueblos, pero también de otras culturas. Entonces lo que yo he vivido esos dos mundos, poder entender esos dos mundos, y yo creo por eso estoy acá, de haber transcurrido, de haber andado desde distintas experiencias, y decirles que de todo lo que ha pasado, para mí soy una persona defensora del cosmos, de la tierra, de otras culturas, y sobre todo defensor de la vida, defensor de los derechos de los pueblos, ser presidente de la ONIC, que es la Organización Nacional Indígena de Colombia, dos veces he sido presidente de la Organización Indígena de Antioquia, que es la OIA, he estado en la academia, actualmente soy profesor en la Universidad de Antioquia, y ahora acompañando al ministro de Educación, para que el resto de los pueblos sean escuchados de que la educación que nosotros planteamos, que es con la naturaleza, es la relación ambiental que llamamos, que llaman, no es solamente para los pueblos indígenas, sino para el país.

Si nosotros en Colombia entendiéramos eso, que venimos a este planeta a cuidar a ella, a cuidar la naturaleza, yo creo que las cosas cambiarían. Hoy la educación que nos ha llegado ha sido una educación patriarcal, una educación machista, racional, que es solamente la parte individual, entonces ese ser es el centro de la educación. Nosotros planteamos que debería ser la tierra, la madre tierra, el centro de la educación, y es lo que nosotros llamamos vida. Entonces yo hablo de que la educación debe ser la vida, y la vida debe ser el centro de la educación. Ahora esto es la educación para la vida.

Análisis fenomenológico hermenéutico del testimonio del Taita. Al realizar un análisis holístico, el relato expresa una vivencia marcada por la conexión espiritual con el cosmos, la naturaleza y los ancestros. El taita manifiesta que el ingreso a la escuela representa una ruptura dolorosa con ese mundo, generando una experiencia de “muerte y resurrección” simbólica. El Taita transita entre dos mundos: el ancestral y el académico, y propone una educación centrada en la vida y la Madre Tierra.

Tabla 10

Categorías de análisis fenomenológico

Categoría	fragmento clave	Significado profundo
Relación espiritual con el cosmos	“Para todo es importante pedir permiso al cosmos... no son estrellas, son seres”	El cosmos no es un objeto de estudio, sino una comunidad de seres con los que se dialoga.
Memoria ancestral	“Recordamos la imagen, la huella que nos dejaron los abuelos y las abuelas”	La experiencia educativa comienza en la memoria viva, no en los libros.
Educación como ruptura	“La escuela permitió una ruptura de no relación con la naturaleza”	La escolarización occidental interrumpe el vínculo vital con el entorno.
Muerte y resurrección simbólica	“Comencé a morir, muerte y resucitar...”	La experiencia escolar es vivida como una pérdida de identidad, seguida por una recuperación espiritual.
Educación para la vida	“La educación debe ser la vida, y la vida debe ser el centro de la educación”	Se propone un modelo pedagógico que reconecte con lo esencial: la vida, la tierra, el cuidado.

El Taita no solo narra su experiencia, sino que revela una estructura pedagógica alternativa: una educación que nace del territorio, del afecto, de la memoria ancestral y del respeto por la vida. Esta estructura contrasta con la educación “patriarcal, racional, individualista” que él critica. Este testimonio inspira y evoca una resistencia poética frente a la colonización educativa. Se oye su voz cuando el Taita revela que la educación intercultural no es solo un enfoque metodológico, sino una forma de vida. Su relato nos invita a repensar un modelo pedagógico desde el cuidado, la espiritualidad y la memoria, proponiendo que la Madre Tierra sea el centro del currículo. Su relato no solo describe una experiencia, sino que revela su experiencia vivida, cargada de significados que emergen

desde el cuerpo, la memoria y el cosmos.

El Taita nos introduce en una cosmovisión donde el cosmos no es un conjunto de astros, sino una comunidad de seres ancestrales que trazaron los caminos de la vida. Esta relación espiritual con el entorno se manifiesta en gestos cotidianos como “pedir permiso” a la Madre Tierra, reconociendo que la vida humana está enraizada en un tejido de relaciones con lo no humano.

La escolarización, sin embargo, aparece como una ruptura ontológica: “comencé a morir, muerte y resucitar”, dice el Taita, evidenciando cómo la educación formal interrumpe el vínculo vital con la naturaleza. Esta experiencia de “muerte simbólica” es contrarrestada por la memoria oral transmitida por sus abuelos, que le permite “resucitar” y reconstruir su identidad.

Desde su sentir y sus vivencias el Taita propone una pedagogía alternativa que nazca desde la realidad de nuestro territorio; una educación para la vida, donde la Madre Tierra sea el centro del proceso educativo. Esta propuesta no es solo válida para los pueblos indígenas, sino para todo el país, como una forma de reconciliación con el territorio y de transformación del paradigma educativo dominante.

Su tránsito entre mundos —el ancestral y el académico— le permite articular una defensa de los derechos de los pueblos, del cosmos y de la vida misma. Así, su testimonio se convierte en una episteme viva, que interpela la racionalidad moderna y propone una educación situada, afectiva y espiritual.

Informante 2. Líder Indígena Docente

Desde mi experiencia una educación desde el territorio y desde la interculturalidad tiene que ver muchos aspectos: Pensar en un proyecto educativo descolonizador y atendiendo a una constitución plurinacional. El problema es que frente a una constitución plurinacional todavía el pensamiento es nacional. Entonces tu pregunta es una pregunta fuerte en términos de práctica política porque cuando digo práctica política no estoy

diciendo práctica partidaria ni estoy diciendo topologías ideológicas, izquierda, derecha. Estoy hablando del hombre como hombre político en su manera de pensar críticamente y de hacer en la vida, en la realidad. Y hace referencia al sentido que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje como práctica política y no solamente como una instrumentación de repetición de información.

El pensamiento se coloniza en América Latina a partir de una mono cultura. La mirada se empieza a fijar en un solo punto. Y entonces de tanto fijarse en un mismo punto como en un mismo ángulo de mirada cree que todo es eso que está mirando. Y eso es intencional. Descolonizar el pensamiento está profundamente ligado a ampliar conciencia y a tener un pensamiento crítico histórico a tener un pensamiento complejo. Pero no complejo porque leía Morin, no porque leía un autor que habla de pensamiento complejo. Sino porque hay una manera de mover el pensamiento de organizar los esquemas mentales de manera compleja. Poner bajo sospecha lo que veo y cuando digo poner bajo sospecha no estoy hablando en un sentido amenazante estoy hablando en un sentido teórico-metodológico. Hay teóricos de la sospecha. Los grandes teóricos de la sospecha. Freud, Nietzsche, Marx. En un texto muy interesante del cual habla Foucault también. Poner bajo sospecha es preguntarme si lo que estoy mirando es realmente lo que es.

Y como no lo sé tengo que cambiar de ángulo. Encontrar cuál es el mejor ángulo para poder crear una situación que realmente transmita lo que ustedes quieren decir. Eso es descolonizar el pensamiento. Es hacer que el pensamiento salga del punto fijo.

El gran desafío es saber leer la complejidad de esa realidad. Esa era la gran apuesta de Zemenman. Y esa sería la gran apuesta de un modelo pedagógico indígena propio Porque el problema es del sujeto del diseño curricular. Y a veces se gastan mucho dinero para cambiar los diseños curriculares y se atiende poco a cómo piensa y siente el sujeto estudiante, padre de familia y comunidad. En ese sentido creo que es muy interesante lo que usted está planteado.

Las próximas generaciones tienen una perspectiva como esta. Y busca estar en contacto con el sentir de la comunidad, ver otras posibilidades como en la experiencia de San Cristóbal donde el eje es la diversidad cuando la monocultura nos enseña la homogeneidad. Creo que si todos sumamos fuerzas y esfuerzos sería magnífico.

Análisis informante 2. La Educación Como Práctica Política Descolonizadora: El informante revela que la educación no es neutra ni técnica, sino una práctica política en el sentido profundo: la forma en que el ser humano piensa, actúa y transforma su realidad. Esta vivencia se aleja de ideologías partidistas y se sitúa en el plano ontológico del sujeto político, que se constituye en su capacidad de pensar críticamente y actuar en el mundo.

Descolonizar el pensamiento: romper con la monocultura, el testimonio denuncia la colonización del pensamiento en América Latina, donde la mirada se ha fijado en un solo punto, anulando la diversidad epistémica. Descolonizar implica sospechar del punto fijo, cambiar el ángulo de mirada y abrirse a la complejidad.

Temas emergentes. La sospecha como método pedagógico para ampliar la conciencia: este enfoque se alinea con los “teóricos de la sospecha” (Freud, Nietzsche, Marx), y con Foucault, en tanto que el pensamiento crítico no se limita a leer autores, sino a reorganizar los esquemas mentales desde la experiencia vivida.

El sujeto del currículo: sentir, pensar y comunidad. Se critica la inversión en reformas curriculares que ignoran al sujeto: estudiante, familia y comunidad. El modelo pedagógico debe partir del sentir colectivo, reconociendo los saberes propios y las formas de vida de los pueblos indígenas, por primera vez, un Estado reconoce que existen otros sistemas educativos, propios de los pueblos indígenas. Este reconocimiento no es solo institucional, sino epistémico y ontológico.

Pluralidad de sistemas educativos como acto de justicia histórica. Desde la vivencia del informante, el modelo pedagógico con enfoque diferencial y apoyado en el ABP se sitúa como una respuesta ética, política y epistemológica a la necesidad de descolonizar

el pensamiento, reconocer la diversidad cultural, y construir una educación situada en el territorio y en la comunidad. El ABP, en este contexto, no es solo una técnica didáctica, sino una estrategia de liberación del pensamiento, que permite sospechar, dialogar y transformar.

Tabla 11

Categorías y temas emergentes

Categoría fenomenológica	Tema emergente	Descripción interpretativa
Educación como práctica política	La educación como acto de conciencia histórica y transformación social	La enseñanza-aprendizaje se vive como una forma de acción política que transforma la realidad desde el sujeto.
Descolonización del pensamiento	La sospecha como método pedagógico para ampliar la conciencia	Descolonizar implica cuestionar la mirada fija, reorganizar esquemas mentales y abrirse a la complejidad.
Interculturalidad y plurinacionalidad	La interculturalidad como horizonte ético y político del modelo pedagógico	Se tensiona la monocultura dominante frente a una constitución que reconoce la diversidad de pueblos.
Currículo y sujeto educativo	El currículo como tejido vivo entre territorio, cultura y pensamiento	Se critica el enfoque técnico del currículo y se propone partir del sentir de la comunidad y el estudiante.
Reconocimiento epistémico de los pueblos indígenas	Pluralidad de sistemas educativos como acto de justicia histórica	Se celebra el reconocimiento estatal de sistemas educativos indígenas como legítimos y necesarios.
Complejidad y pensamiento crítico	El pensamiento complejo como forma de leer la realidad desde múltiples ángulos	Se propone una pedagogía que permita cambiar de perspectiva para comprender mejor la realidad vivida.

Informante 3. Representante Indígena de la Mesa Permanente de Concertación

Todo este saber empieza a florecer en este nuevo decreto que nosotros llamamos el decreto ley de la norma del sistema educativo indígena propio. Ha sido muy difícil de poder entender que existe otro sistema al sistema que hoy tenemos. Ha sido muy difícil porque todo el conocimiento que hasta ahora recibimos es europeo, es colonial. Entonces al decir a este país que fuera de esta colonia, fuera del conocimiento matemático que nos

trajeron los españoles, existen otras matemáticas, las matemáticas vivas, las matemáticas que vemos el mundo de otra manera. Por ejemplo, en nuestra lengua existen 36 formas de decir el número uno. En castellano ustedes dicen solamente uno, una persona, una silla, un pescado.

Entre nosotros no existe eso. Para yo decir un pescado, yo tengo que decir, mirar, y partir del contexto del lugar de la lengua de la historia de como lo llama la comunidad mira cómo va a cambiar. 36 formas para decir, o sea, eso quiere decir que, a nivel de nuestra visión, a nivel de nuestros oídos, de los sentidos, el mundo lo vemos en 36 formas a nivel del número. Es nuestra matemática.

Entonces, qué bueno sería que otros niños de las grandes ciudades puedan aprender esas numeraciones. En la campaña del presidente Petro, uno de los compromisos fue que en su gobierno, iba a salir el decreto ley del SEIP. Y lo primero que hizo, cuando él llegó al poder, nos llamó a nosotros. Yo llevo dos años y medio trabajando en esto, solo me he dedicado a eso. Y yo creo que es un valor agregado importantísimo. O sea, que nos ha confiado a nosotros los pueblos indígenas. Entonces, en ese sentido, este gobierno alternativo, este gobierno renovador, hizo posible que en dos años hemos trabajado enormemente para sacar el decreto como decreto ley.

Análisis

El testimonio del Informante 3 revela una vivencia profunda de transformación educativa y política, enmarcada en el proceso de construcción del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Desde la fenomenología hermenéutica de Max van Manen, se identifican experiencias significativas que configuran el sentido del saber indígena como una forma legítima y viva de conocimiento.

La experiencia vivida se manifiesta en la dificultad de reconocer la existencia de otro sistema educativo distinto al hegemónico occidental. El informante expresa que “todo el conocimiento que hasta ahora recibimos es europeo, es colonial”, lo cual evidencia una conciencia crítica sobre la imposición epistémica que ha marcado la historia educativa de

los pueblos originarios. Esta afirmación da lugar a una categoría emergente: epistemologías indígenas como resistencia al colonialismo educativo.

Desde la experiencia corporal, el saber se encarna en los sentidos, en la lengua y en la percepción del mundo. La referencia a las “36 formas de decir el número uno” en su lengua originaria revela una matemática contextualizada, sensible y relacional. Esta vivencia da lugar a la categoría: lengua como mediadora del pensamiento lógico y crítico, donde el número no es una abstracción universal, sino una experiencia situada.

En cuanto a la experiencia temporal, el relato se sitúa en un presente de cambio político, donde el gobierno actual ha confiado en los pueblos indígenas para construir el decreto ley del SEIP. Esta vivencia se traduce en la categoría: transformación política como apertura a la interculturalidad crítica, en la que el sujeto se reconoce como agente activo en la construcción de políticas públicas.

Finalmente, el testimonio expresa el deseo de que “otros niños de las grandes ciudades puedan aprender esas numeraciones”, lo cual refleja una visión pedagógica inclusiva y transformadora. Aquí emerge la categoría: educación intercultural como camino hacia la justicia epistémica, donde el pensamiento crítico se nutre de la diversidad cultural y lingüística.

CAPÍTULO V

GENERACIÓN TEÓRICA

Este apartado se deriva de la aplicación contextualizada del método fenomenológico dentro del proceso investigativo, orientado a comprender las cosmovisiones de directivos y sabedores de instituciones públicas del resguardo Indígena del Gran Cumbal. A través de sus relatos se compartieron percepciones sobre el aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de pensamiento crítico con enfoque intercultural.

Desde un diseño emergente, se implementaron las etapas de reducción propias del enfoque fenomenológico, lo que permitió acceder a una comprensión profunda del fenómeno. Esta aproximación reveló las tensiones, desafíos y significados que configuran su labor educativa, especialmente en el marco de estrategias que buscan fortalecer la autonomía del estudiante y el desarrollo del pensamiento crítico desde la interculturalidad.

A partir de un diseño emergente, se aplicaron las etapas de reducción del método fenomenológico para comprender sus experiencias vividas, profundizar en sus sentires, anhelos y adversidades. La comprensión de las percepciones de los docentes, directivos y comunidad se logró mediante la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento y para ello se emplearon las preguntas orientadoras de la investigación. Estas interrogantes estuvieron dirigidas a alcanzar el propósito central del estudio: generar aportes teóricos en la implementación de un modelo pedagógico con enfoque intercultural apoyado en el aprendizaje basado en problemas.

Afrontamiento de problemas en la vida escolar y cotidiana

A partir del análisis de las narrativas recogidas en la comunidad educativa, emergen diversas formas en que los estudiantes enfrentan los problemas tanto en su cotidianidad

como en el entorno escolar. Estas formas de afrontamiento no son homogéneas, sino que revelan una riqueza de trayectorias, emociones, saberes y tensiones que configuran su manera de estar en el mundo. Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, van Manen (1990) plantea que “la investigación educativa debe partir de la experiencia vivida, interpretada desde el lenguaje, el contexto y la intencionalidad del sujeto”. Este enfoque permite comprender el afrontamiento como una construcción subjetiva y situada, en la que los estudiantes elaboran sentidos frente a los desafíos que enfrentan, articulando sus vivencias con los saberes culturales y comunitarios que los atraviesan. Así, el análisis de estas narrativas se convierte en una vía para interpretar el mundo escolar como espacio de significación, resistencia y transformación.

Diversidad de trayectorias de afrontamiento

La diversidad de trayectorias de afrontamiento que manifiestan los estudiantes al enfrentar desafíos escolares y cotidianos evidencia múltiples formas de agencia, influenciadas por sus contextos familiares, culturales y personales. Estas estrategias, que oscilan entre lo colectivo y lo individual, reflejan la complejidad del desarrollo humano en contextos socioculturales específicos. Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje se construye en la interacción con otros y que las funciones psicológicas superiores se desarrollan a partir de la mediación cultural. En esta línea, Gardner (1995) plantea que existen múltiples inteligencias, lo cual implica reconocer que los estudiantes aprenden y resuelven problemas de maneras distintas, según sus fortalezas cognitivas y emocionales. Desde el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), esta diversidad promueve la necesidad de diseñar experiencias educativas que reconozcan y valoren múltiples formas de participación, permitiendo que cada estudiante se involucre desde su propia identidad, en un entorno que respete su singularidad y potencie su pensamiento crítico.

Condiciones afectivas y redes de confianza

Las condiciones afectivas y las redes de confianza juegan un papel determinante en la manera en que los estudiantes enfrentan los problemas escolares y cotidianos. La

presencia o ausencia de acompañamiento emocional, especialmente desde el núcleo familiar, incide profundamente en la búsqueda de orientación y sentido. Desde la perspectiva humanista, Rogers (1969) sostiene que “el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante se siente aceptado, comprendido y valorado”, lo cual implica generar un clima emocional seguro en el aula. En esta línea, Goleman (1995) plantea que la inteligencia emocional es clave para el desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregulación y la construcción de vínculos saludables. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en este sentido, se convierte en una oportunidad para fortalecer los lazos afectivos entre pares y docentes, promoviendo espacios de escucha crítica, colaboración y construcción colectiva de sentido, donde cada estudiante pueda sentirse parte activa de la comunidad educativa.

Cosmovisión rural e identidad en tensión con influencias globales

Los estudiantes habitan un territorio simbólico en el que dialogan saberes ancestrales y tecnologías contemporáneas, generando una tensión identitaria que influye en su forma de interpretar y resolver conflictos. Esta coexistencia de mundos diversos exige una educación que reconozca la pluralidad epistémica y cultural. En este sentido, Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica implica “una praxis política, ética y pedagógica que busca transformar las estructuras de poder y conocimiento desde los márgenes”. Por su parte, Sousa Santos (2009) plantea que es necesario construir una “ecología de saberes” que permita el diálogo horizontal entre conocimientos tradicionales y científicos, sin jerarquías ni exclusiones. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), con enfoque intercultural, se convierte en una herramienta pedagógica para integrar estos saberes diversos, propiciando una educación que no solo respete la cultura local, sino que también prepare a los estudiantes para interactuar críticamente con el mundo globalizado, sin perder el arraigo a su identidad territorial.

La escuela como potencial articulador intercultural y ético

La escuela, como institución educativa, puede ser vivida como un puente que conecta mundos diversos o, por el contrario, como una barrera que excluye. Su capacidad

de acoger la diferencia y promover el diálogo intercultural resulta clave para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación ciudadana. En este marco, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se proyecta como una estrategia que transforma el aula en un espacio de encuentro ético, donde se construye ciudadanía desde la diversidad y el respeto mutuo. Según Walsh (2009), la interculturalidad crítica no se limita a incluir la diferencia cultural como contenido curricular, sino que implica “la construcción de condiciones para el diálogo horizontal entre conocimientos, prácticas y cosmovisiones”, lo cual exige una transformación profunda de las relaciones pedagógicas y sociales. En este sentido, la escuela puede convertirse en un lugar de posibilidad, en el que se articule el saber local con el pensamiento global, promoviendo una educación situada, reflexiva y comprometida con la justicia social.

Identidad Cultural y Pensamiento Crítico en los Estudiantes

La relación entre identidad cultural y pensamiento crítico en los estudiantes se revela como una dinámica profunda, en la que el conocimiento no se construye de manera neutra, sino desde raíces culturales vividas, sentidas y compartidas. En este sentido, Freire (1970) afirma que “no hay palabra verdadera que no sea praxis”, destacando que el pensamiento crítico surge del vínculo entre reflexión y acción situada en contextos concretos. Desde una mirada intercultural, Walsh (2009) sostiene que el pensamiento crítico debe nutrirse de las experiencias históricas y culturales de los sujetos, reconociendo que “la diferencia no es un obstáculo, sino una posibilidad para la construcción de nuevos sentidos”. Asimismo, van Manen (1990), desde la fenomenología hermenéutica, plantea que comprender la experiencia educativa implica interpretar las vivencias del sujeto en su mundo vivido, lo cual permite revelar las tensiones, significados y saberes que configuran su identidad. Las voces de la comunidad educativa permiten comprender que el pensamiento crítico no emerge en el vacío, sino que se nutre de la experiencia, el territorio, los saberes ancestrales y las tensiones propias de la vida contemporánea.

Identidad cultural como fundamento epistémico del pensamiento crítico

La identidad cultural constituye un fundamento epistémico desde el cual los

estudiantes interpretan, cuestionan y resignifican el conocimiento escolar. Esta raíz les permite posicionarse frente al saber institucionalizado con una mirada crítica y situada, en diálogo con sus experiencias, memorias y saberes ancestrales. Sousa Santos (2009) plantea que “no hay justicia social sin justicia cognitiva”, lo cual implica reconocer la legitimidad de los conocimientos producidos desde contextos culturales diversos. En esta línea, Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica exige “una transformación de las estructuras de conocimiento que permita el diálogo horizontal entre saberes”. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) debe partir de los saberes culturales como base para la construcción del conocimiento, reconociendo que la crítica se fortalece cuando se ancla en la experiencia y el legado cultural, y cuando se promueve una educación que dignifica la identidad como fuente de pensamiento y acción transformadora.

Pensamiento crítico como herramienta de reconocimiento y reivindicación de saberes propios

El pensamiento crítico se experimenta como un acto de validación de los saberes ancestrales, comunitarios y cotidianos, permitiendo a los estudiantes fortalecer su autonomía y recuperar su voz cultural, muchas veces silenciada por discursos hegemónicos. Freire (1970) sostiene que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”, lo cual implica que el pensamiento crítico surge del diálogo entre sujetos que reconocen su historia y sus saberes como fuente legítima de conocimiento. En esta línea, Sousa Santos (2009) plantea que es necesario construir una “ecología de saberes” que permita el reconocimiento de conocimientos diversos, especialmente aquellos que han sido históricamente excluidos por la racionalidad occidental. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se proyecta como una vía pedagógica para que los estudiantes reconozcan y valoren sus saberes, posicionándose como sujetos epistémicos capaces de dialogar con el conocimiento desde su propia historia, en un proceso educativo que dignifica la diferencia y promueve la emancipación cognitiva.

Complementariedad entre saber académico y saberes propios

La complementariedad entre el saber académico y los saberes propios constituye una base fundamental para una educación intercultural, situada y transformadora. Los estudiantes no viven el conocimiento escolar como algo separado de su entorno, sino como una posibilidad de integración entre lo aprendido en la escuela y lo vivido en su comunidad. Sartorello y Peña Piña (2018) afirman que el diálogo de saberes en contextos educativos interculturales permite reconocer las experiencias comunitarias como fuente legítima de conocimiento, fortaleciendo la vinculación entre universidad y territorio. En esta línea, Portillo Páez et al. (2023) destacan que la articulación entre saberes escolares y comunitarios genera identidad, pertenencia y sentido de lo local en los procesos formativos. Por su parte, Moreno Beltrán (2022) plantea que la educación intercultural debe partir de los pueblos étnico-territoriales, reconociendo sus cosmovisiones y prácticas como base epistémica. Asimismo, Salgado Medina et al. (2018) proponen incorporar los conocimientos locales en las propuestas curriculares, promoviendo una escuela que dialogue con la cultura y el entorno. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se proyecta como una estrategia que articula lecturas, estudios y experiencias, favoreciendo una mirada crítica que no excluya, sino que valore y potencie los saberes propios.

La educación como espacio de legitimación cultural y empoderamiento

La educación puede ser un espacio de legitimación cultural o, por el contrario, de invisibilización de saberes. La escuela, en este sentido, es percibida como un lugar que puede validar o negar las identidades culturales de los estudiantes, influyendo directamente en su autoestima, sentido de pertenencia y capacidad de agencia. Freire (1970) sostiene que “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”, destacando el papel transformador de la escuela cuando se vincula con la realidad de los sujetos. Desde la interculturalidad crítica, Walsh (2009) plantea que el reconocimiento de la diferencia cultural no debe limitarse a la inclusión simbólica, sino que debe generar condiciones para el empoderamiento epistémico y político de los estudiantes. En esta misma línea, Moreno Beltrán (2022) afirma que la escuela debe

convertirse en un espacio de afirmación identitaria, donde los saberes territoriales y ancestrales sean parte activa del proceso educativo. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) debe proyectarse como una estrategia pedagógica que transforme la institución educativa en un espacio de reconocimiento, diálogo intercultural y fortalecimiento de la identidad, donde cada estudiante se sienta acogido y valorado en su diferencia.

Reconocimiento de saberes diversos y relaciones de poder

Uno de los retos centrales del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en contextos interculturales es legitimar los saberes ancestrales frente a la hegemonía del conocimiento científico. Esta tarea implica reconocer que los saberes comunitarios no deben ser tratados como complementarios, decorativos o folclóricos, sino como fuentes válidas de conocimiento crítico. Sousa Santos (2009) plantea que “la diversidad epistemológica del mundo exige una ecología de saberes”, en la que se promueva el diálogo horizontal entre conocimientos, sin jerarquías ni exclusiones. En esta línea, Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica busca transformar las relaciones de poder en el campo educativo, generando condiciones para que los saberes subalternos sean reconocidos como legítimos y transformadores. Por su parte, Salgado Medina et al. (2018) afirman que incorporar los conocimientos locales en el currículo escolar permite resignificar la educación desde las realidades culturales de los pueblos indígenas, fortaleciendo la identidad y la autonomía cognitiva. Desde esta perspectiva, el ABP debe promover un diálogo intercultural auténtico, en el que los saberes diversos se encuentren en condiciones de equidad, generando procesos educativos más justos, críticos y contextualizados.

Territorialidad y pertinencia cultural del conocimiento

Muchos saberes están profundamente ligados al territorio, lo que exige una formulación de problemas situada y sensible al contexto. En los procesos educativos interculturales, el conocimiento no puede ser concebido como universal ni descontextualizado, sino como una construcción enraizada en las realidades culturales,

históricas y geográficas de cada comunidad. Moreno Beltrán (2022) sostiene que “la educación en contextos étnico-territoriales debe partir del reconocimiento del territorio como fuente de saber y sentido”, lo cual implica una pedagogía que respete las cosmovisiones locales. En esta misma línea, Salgado Medina et al. (2018) afirman que los conocimientos locales, cuando son incorporados al currículo, fortalecen la identidad cultural y la pertinencia del aprendizaje. Por su parte, Portillo Páez et al. (2023) destacan que la articulación entre escuela y territorio permite que los estudiantes comprendan su entorno como un espacio de conocimiento vivo, dinámico y transformador. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) debe reconocer esta territorialidad, evitando generalizaciones y promoviendo aprendizajes que respondan a las realidades concretas de cada comunidad, en diálogo con sus saberes, lenguas y formas de vida.

Espiritualidad como dimensión pedagógica compleja

La espiritualidad, por su carácter íntimo y profundo, constituye una dimensión pedagógica compleja que exige abordajes respetuosos, sensibles y contextualizados. En los procesos educativos interculturales, las creencias espirituales no pueden ser simplificadas ni juzgadas desde marcos externos, sino reconocidas como parte esencial de la identidad y del saber comunitario. Moreno Beltrán (2022) sostiene que “la espiritualidad forma parte de las cosmovisiones de los pueblos étnico-territoriales y debe ser integrada al proceso educativo como fuente de sentido y orientación”. En esta línea, Salgado Medina et al. (2018) afirman que los conocimientos locales incluyen dimensiones simbólicas, rituales y espirituales que enriquecen la formación integral de los estudiantes. Walsh (2009), desde la interculturalidad crítica, plantea que el reconocimiento de la espiritualidad implica una transformación ética y epistemológica de la escuela, que permita abrir espacios de diálogo profundo sin instrumentalizar ni invisibilizar estas prácticas. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) debe abrir espacios para que la espiritualidad sea reconocida como parte del proceso formativo, promoviendo una educación que dignifique la diferencia y fortalezca el vínculo entre saber, cultura y territorio.

Cambio de paradigma educativo

Implementar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en clave intercultural implica transformar la lógica institucional dominante, orientándola hacia modelos dialógicos, críticos y contextualizados. Este cambio de paradigma educativo no se limita a modificar estrategias metodológicas, sino que exige una revisión profunda del sentido de la educación, sus finalidades y sus vínculos con la justicia social. Freire (1970) plantea que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”, lo cual implica superar modelos bancarios y promover pedagogías emancipadoras. En esta línea, Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica requiere “una transformación ética, política y epistemológica de la escuela”, que permita el reconocimiento de saberes diversos y la construcción de relaciones horizontales. Sousa Santos (2009) propone una “epistemología del sur” que cuestione la monocultura del saber y abra paso a una ecología de conocimientos. Por su parte, Moreno Beltrán (2022) afirma que el cambio de paradigma educativo en contextos étnico-territoriales demanda voluntad política, formación docente y apertura institucional para que la escuela se convierta en un espacio de diálogo intercultural y construcción colectiva de sentido. Desde esta perspectiva, el ABP se proyecta como una estrategia que puede contribuir a este giro pedagógico, siempre que se implemente con sensibilidad cultural, compromiso ético y visión transformadora.

Currículo situado y co-construido

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) no puede nacer desde fuera de la comunidad, ni imponerse como una técnica descontextualizada. Debe ser co-construido con el estudiantado y los actores locales, resignificando contenidos y metodologías desde sus realidades vividas. Esta perspectiva implica una ruptura con el currículo estandarizado y una apuesta por la educación situada, crítica y territorial. Freire (1970) sostiene que “la educación debe partir de la realidad concreta del educando”, lo cual exige que los contenidos escolares se vinculen con la experiencia y el contexto. En esta línea, Portillo Páez et al. (2023) afirman que el currículo debe construirse desde los saberes comunitarios, reconociendo la diversidad epistémica y cultural de los territorios. Moreno

Beltrán (2022) plantea que la escuela debe dialogar con las cosmovisiones locales, integrando las voces de los pueblos étnico-territoriales en la definición de los contenidos. Por su parte, Salgado Medina et al. (2018) destacan que la incorporación de conocimientos locales en el currículo fortalece la identidad cultural y la pertinencia pedagógica. Desde esta perspectiva, el ABP se convierte en una herramienta para construir un currículo situado y co-creado, que responda a las necesidades, saberes y aspiraciones de cada comunidad.

Pluralidad epistémica y cuestionamiento de saberes hegemónicos

La comunidad reconoce que cada cultura posee formas propias de conocer y habitar el mundo, lo cual configura una pluralidad epistémica que desafía la centralidad del saber académico dominante. Esta diversidad de conocimientos exige abrir espacio a saberes situados, ancestrales y comunitarios, reconociendo su legitimidad y valor en los procesos educativos. Sousa Santos (2009) plantea que “la diversidad epistemológica del mundo exige una ecología de saberes”, en la que se promueva el diálogo horizontal entre conocimientos sin jerarquías ni exclusiones. En esta línea, Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica no se limita a incluir la diferencia como contenido, sino que busca transformar las estructuras de poder que definen qué saberes son considerados válidos. Salgado Medina et al. (2018) afirman que los conocimientos locales deben ser incorporados al currículo escolar como parte de una pedagogía que dignifique la cultura y la experiencia comunitaria. Por su parte, Moreno Beltrán (2022) destaca que los pueblos étnico-territoriales poseen cosmovisiones propias que deben ser reconocidas como fuentes epistémicas legítimas. Desde esta perspectiva, el enfoque intercultural se convierte en una plataforma para democratizar el conocimiento y resignificar la autoridad epistemológica, promoviendo una educación más justa, crítica y contextualizada.

Diálogo, respeto y cooperación como base intercultural

La interacción intercultural se construye desde el respeto mutuo, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de perspectivas diversas. La educación intercultural no se limita a la inclusión de contenidos culturales, sino que se fundamenta en relaciones

horizontales, donde el diálogo es el motor del aprendizaje y la transformación. Walsh (2009) sostiene que la interculturalidad crítica implica “una praxis política, ética y pedagógica” que promueve el encuentro entre saberes desde el respeto y la horizontalidad, desafiando las lógicas coloniales del conocimiento. En esta línea, Sousa Santos (2009) plantea que la construcción de una “ecología de saberes” requiere una actitud de apertura, cooperación y reconocimiento mutuo entre culturas, sin jerarquías epistémicas. Moreno Beltrán (2022) afirma que el diálogo intercultural debe ser parte estructural del proceso educativo, permitiendo que las cosmovisiones de los pueblos étnico-territoriales sean escuchadas y valoradas. Por su parte, Sartorello y Peña Piña (2018) destacan que el trabajo colaborativo entre universidad y comunidad fortalece el vínculo pedagógico y genera aprendizajes significativos desde la diversidad. Desde esta perspectiva, el diálogo, el respeto y la cooperación se convierten en fundamentos éticos y pedagógicos para una educación intercultural transformadora.

Pedagogía de la memoria y la resistencia

La pedagogía de la memoria y la resistencia adquiere un sentido profundo en el contexto del pueblo Pasto de Nariño, donde la historia, la espiritualidad y los saberes ancestrales han sido sistemáticamente invisibilizados por estructuras educativas hegemónicas. El enfoque intercultural debe recuperar estos saberes silenciados, reconociendo las luchas históricas del pueblo Pasto —por el territorio, la lengua, la medicina tradicional y la espiritualidad andina— como parte esencial del proceso formativo. Walsh (2009) plantea que la interculturalidad crítica es una praxis de re-existencia, en la que la memoria se convierte en fuerza política y pedagógica para resistir la colonialidad del saber. En esta línea, Freire (1970) sostiene que la educación debe ser un acto de liberación, donde los sujetos reconozcan su historia como fuente de conciencia crítica. Sousa Santos (2009) propone una epistemología del sur que reivindica los saberes subalternos como parte de una ecología de conocimientos. Por su parte, Moreno Beltrán (2022) afirma que los pueblos étnico-territoriales, como el pueblo Pasto, poseen memorias vivas que deben ser integradas al currículo como herramienta de afirmación identitaria y resistencia cultural. Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

se convierte en una estrategia pedagógica que permite resistir la homogeneización cultural, fortalecer la identidad colectiva y dignificar la memoria ancestral del pueblo Pasto.

Expectativas sobre un modelo pedagógico ABP con enfoque intercultural

Las expectativas que emergen en torno a un modelo pedagógico basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con enfoque intercultural revelan una visión profundamente transformadora de la educación. Desde las voces de la comunidad educativa, se proyecta un modelo que no solo enseña contenidos, sino que habilita procesos de emancipación, reconocimiento cultural y construcción colectiva del conocimiento. A continuación, se presentan las categorías interpretativas que configuran esta expectativa:

ABP como herramienta de transformación social

El ABP es concebido como un medio para visibilizar desigualdades, recuperar memorias silenciadas y construir futuros posibles desde los márgenes. Se espera que el modelo pedagógico permita a los estudiantes leer críticamente su realidad, reconociendo las injusticias y generando propuestas de cambio desde sus propios contextos.

Pedagogía de la sospecha y la reapropiación

Lo excluido por el saber oficial —los relatos, prácticas y conocimientos no institucionalizados— se convierte en fuente crítica de aprendizaje. El ABP debe abrirse a estos saberes, permitiendo su reapropiación y resignificación como parte legítima del proceso educativo.

Epistemología sensible y afectiva

Se valora el “aprender a percibir” como vía de comprensión integral del mundo. La

oralidad, la escucha y la sensibilidad se reconocen como formas válidas de conocer, lo que implica que el ABP debe incorporar dimensiones afectivas y sensoriales en el proceso formativo.

Autonomía comunitaria y apertura regulada

El modelo pedagógico debe priorizar el conocimiento local y abrirse a lo externo solo desde el reconocimiento de lo propio. Esta expectativa fortalece la toma de decisiones contextualizadas y la autonomía de las comunidades en la construcción de sus procesos educativos.

Modelo dialógico y territorializado

Finalmente, se espera que el ABP promueva aprendizajes situados, construidos desde el territorio y en diálogo constante con la comunidad. La territorialización del conocimiento permite que la educación responda a las necesidades reales y fortalezca el tejido social.

Cambios metodológicos para fomentar el pensamiento crítico desde un enfoque intercultural

La reflexión sobre los cambios necesarios en la metodología de enseñanza para fomentar el pensamiento crítico desde un enfoque intercultural revela una profunda necesidad de transformación educativa. Las voces de los informantes proponen una ruptura con los modelos tradicionales y una apuesta por metodologías dialógicas, contextualizadas y emancipadoras. A continuación, se presentan las categorías emergentes que configuran esta visión renovada de la enseñanza:

Modelo procesual en espiral

El modelo pedagógico propuesto se estructura en torno a tres ejes fundamentales: epistemológico, pedagógico y axiológico que se articulan de manera orgánica para

responder a las necesidades educativas del contexto indígena del resguardo del Gran Cumbal. Cada eje se sustenta en principios teóricos que orientan la acción educativa desde una perspectiva crítica, situada y transformadora.

Desde el eje epistemológico los saberes se construyen desde la experiencia vivida, el territorio y la cultura, se fundamenta en una visión plural y crítica del conocimiento, la cual reconoce la legitimidad de los saberes ancestrales y comunitarios como base para una educación contextualizada. En este sentido, Sousa Santos (2009) propone superar la monocultura del saber moderno mediante las epistemologías del sur, que valoran los conocimientos producidos en contextos de lucha y resistencia. Por su parte, Walsh (2007) plantea una interculturalidad crítica que trasciende la coexistencia cultural y promueve el diálogo de saberes como herramienta de transformación social. Asimismo, Haraway (1995) introduce el concepto de pensamiento situado, el cual sostiene que todo conocimiento está enraizado en una posición histórica, geográfica y cultural específica. Estos aportes permiten comprender el saber desde el territorio como un acto político y pedagógico que dignifica la memoria, la experiencia y la cosmovisión de los pueblos indígenas.

El eje pedagógico del modelo se fundamenta en el principio de “aprender desde el problema”, mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia activa, colaborativa y contextualizada. Esta perspectiva se sustenta en el constructivismo social, según el cual el conocimiento se construye en interacción con otros y con el entorno sociocultural (Vygotsky, 1979). En este sentido, el ABP favorece el desarrollo de habilidades cognitivas superiores al situar al estudiante como protagonista de su proceso formativo. Asimismo, desde la pedagogía crítica, Freire (1970) plantea que la educación debe partir de la realidad concreta del educando, promoviendo la reflexión y la acción transformadora. Por su parte, Ausubel (1983) destaca la importancia del aprendizaje significativo, el cual ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con los saberes previos del estudiante. En el contexto del resguardo indígena del Gran Cumbal, los problemas educativos se construyen desde la cotidianidad comunitaria, permitiendo que los estudiantes investiguen, reflexionen y propongan

soluciones desde su cultura, fortaleciendo así su pensamiento crítico y su identidad.

El eje axiológico del modelo pedagógico se orienta hacia la formación de sujetos éticos, comprometidos con su comunidad y con la transformación social, a partir de valores como el respeto por la diversidad, la solidaridad, la reciprocidad y el cuidado del entorno. Desde la ética del cuidado, Gilligan (1982) sostiene que “la moralidad se basa en la responsabilidad hacia el otro”, lo cual implica una educación sensible a las relaciones humanas y al contexto cultural. En el marco de la educación para la paz, se promueve una pedagogía que fomente la convivencia, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, reconociendo que “la paz no es solo ausencia de guerra, sino presencia de justicia” (Galtung, 1996). Por su parte, la pedagogía del buen vivir, inspirada en cosmovisiones indígenas, plantea que el aprendizaje debe estar vinculado al equilibrio con la naturaleza y al bienestar colectivo (Acosta, 2012). Estos enfoques convergen en una propuesta educativa que dignifica al estudiante como sujeto de derechos, saberes y afectos, y que busca transformar la escuela en un espacio de vida, respeto y construcción comunitaria.

Ética del “nosotros” y pensamiento emancipador

El pensamiento crítico debe surgir desde intereses colectivos, cuestionando lo normalizado y visibilizando los mecanismos de dominación presentes en la educación. Se plantea una resignificación de la enseñanza como trinchera de justicia, donde el conocimiento se construye desde la solidaridad y la resistencia.

Evaluación como diálogo y experiencias

La evaluación debe respetar los ritmos, voces y procesos diversos de los estudiantes, desafiando la lógica punitiva y estandarizada. Se plantea una evaluación formativa, participativa y contextualizada, que reconozca el valor de los procesos y no solo los resultados.

Reconocimiento del aula como territorio político

El aula no es un espacio neutro: está atravesada por tensiones, relaciones de poder y disputas simbólicas. Se propone convertirla en un espacio de discusión, acuerdos y pensamiento crítico, donde se reconozca la dimensión política de la educación y se promueva la construcción colectiva del conocimiento.

Metodología situada y contextualizada

Se propone analizar fenómenos sociales y naturales desde la identificación de causas, efectos y consecuencias, conectando lo académico con lo social y cultural. Esta metodología permite que el aprendizaje tenga sentido para los estudiantes, al partir de sus realidades concretas.

Generación de conocimiento significativo y transformador

El ABP debe permitir que los estudiantes problematicen su realidad y generen soluciones viables desde su contexto. El conocimiento se convierte en herramienta de transformación, construido desde la experiencia y orientado al cambio social.

Modelo Pedagógico: ABP con enfoque intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico

Figura 7
Modelo pedagógico

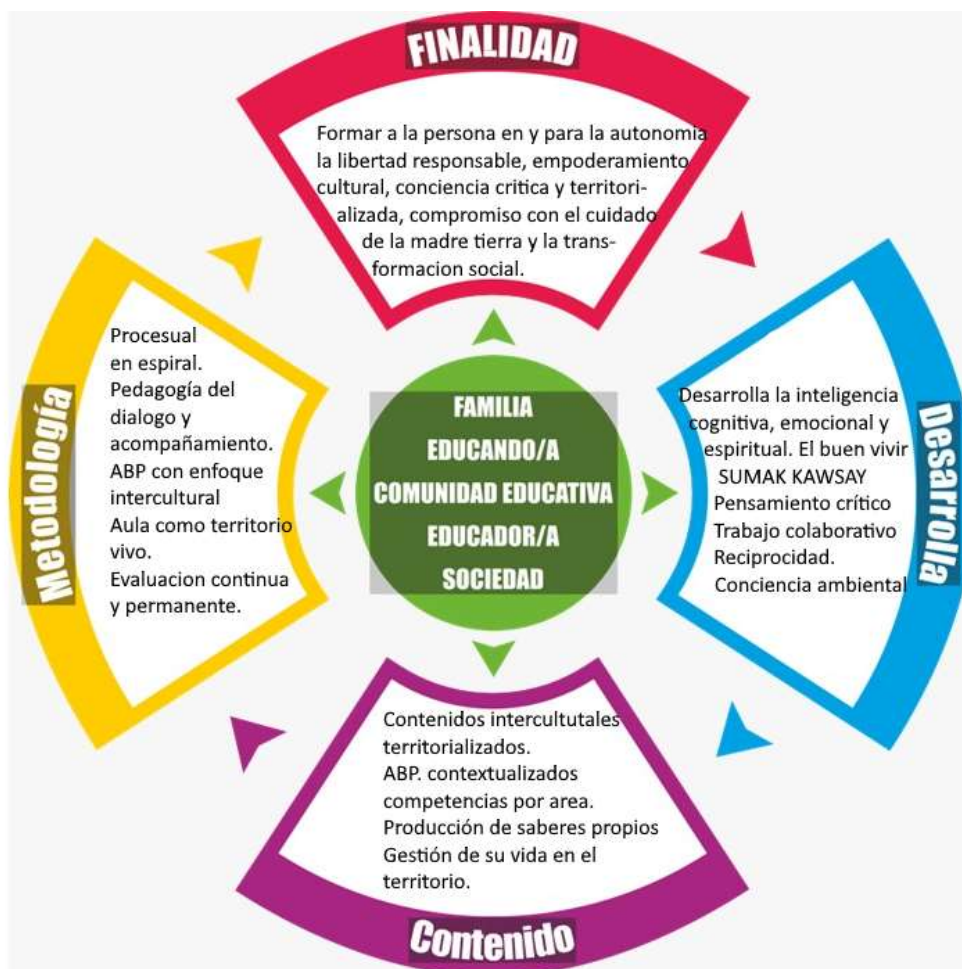


Tabla 12*Eje del modelo*

Eje Pedagógico	Descripción	Función en el ABP
Identidad cultural	Reconocida como raíz epistémica del pensamiento crítico.	Punto de partida para la formulación de problemas significativos.
Pensamiento crítico	Entendido como herramienta de emancipación, reflexión existencial y transformación social.	Motor del proceso investigativo y reflexivo del ABP.
Interculturalidad	Apertura radical a saberes diversos, prácticas comunitarias y cosmovisiones.	Marco ético y metodológico para el diseño de experiencias de aprendizaje.
Territorialidad	El conocimiento se construye desde el contexto, la memoria y la vida cotidiana.	Garantiza la pertinencia cultural de los problemas abordados.
Diálogo y afectividad	La escucha, la oralidad y la sensibilidad son formas válidas de conocer.	Promueve ambientes de aprendizaje inclusivo y crítico.

Competencias que genera:

Integra el enfoque pedagógico, didáctico y holístico en un proceso continuo y de calidad, orientado al desarrollo integral y trascendente de la persona. Este proceso no solo fortalece las competencias cognitivas, sino que promueve la construcción del conocimiento y una visión crítica de la realidad. Forma individuos capaces de asumir con responsabilidad los desafíos de su entorno, demostrando discernimiento para valorar lo propio, lo no propio y lo verdaderamente apropiado.

Desde nuestra realidad territorial con enfoque intercultural crítico, que valora los saberes ancestrales del Pueblo Pasto. Los ‘cuatro aprenderes’ de Delors se reinterpretan desde la visión comunitaria:

1. Aprender a Conocer: Integrando saberes académicos y ancestrales.
2. Aprender a Hacer: Valorando las prácticas productivas y artesanales locales.

3. Aprender a Convivir: Basado en la reciprocidad (minga), el respeto a los mayores y la solidaridad.
4. Aprender a Ser: pensar y actuar de acuerdo a los principios culturales y la autonomía en el marco del Buen Vivir.
5. Aprender a investigar.
6. Aprender a ejercer un liderazgo comunitario democrático participativo que transforme su entorno.

Definición del modelo

Una educación intercultural para “Hoy” en y para la autonomía, libertad responsable, pertinente y relevante para la vida y el contexto de los estudiantes del Pueblo Pasto. Se valorarán los saberes ancestrales en diálogo de igualdad con los conocimientos universales, promoviendo una interculturalidad crítica que fortalezca la identidad y fomente el respeto por la diversidad.

Procesos que genera

Este Modelo Educativo genera procesos escolares donde aprender es tejer en colectividad, reconociendo que el conocimiento se construye en diálogo con otros y desde la experiencia compartida. La evaluación se concibe como otra forma de aprender, no como mecanismo de control, sino como oportunidad de reflexión y crecimiento. Freire (1970) plantea que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí”, lo cual implica una pedagogía dialógica y horizontal. En esta línea, Walsh (2009) sostiene que la participación en la educación intercultural no debe ser decorativa, sino estructural, como medio para democratizar el conocimiento y fomentar la corresponsabilidad. Moreno Beltrán (2022) afirma que los diferentes actores — estudiantes, familias, mayores y comunidad— poseen saberes únicos que enriquecen el proceso educativo, y que deben ser reconocidos como sujetos epistémicos. Portillo Páez

et al. (2023) destacan que la escuela debe abrirse al diálogo con los sabedores del territorio, quienes representan la memoria ancestral y orientan el buen vivir. Por su parte, Sartorello y Peña Piña (2018) señalan que el equilibrio, la armonización y la palabra de los sabedores son elementos fundamentales en la construcción de modelos educativos interculturales, donde el aprendizaje se vincula con la vida, el territorio y la espiritualidad. Desde esta perspectiva, la participación no es un fin, sino un medio para democratizar la educación, fortalecer el tejido comunitario y dignificar la palabra de quienes guardan la sabiduría ancestral.

Propósitos del modelo

1. Valorar el Desarrollo Integral desde el Buen Vivir (Sumak Kawsay): desarrollo armónico del estudiante no solo en lo académico, sino también en su formación espiritual, emocional, comunitaria y en su relación de respeto con la naturaleza, fundamentales en la cosmovisión Pasto.
2. Fortalecer la Identidad Cultural y la Autoestima: que el estudiante reconozca, valore y se sienta orgulloso de sus raíces, saberes ancestrales y pertenencia al Pueblo Pasto, contribuyendo a la construcción de su proyecto de vida con identidad.
3. Garantizar la Pertenencia de los Aprendizajes: que los conocimientos, habilidades y valores estén conectados con la realidad cultural, histórica, social y productiva del territorio de Cumbal, haciendo el aprendizaje significativo y útil para la vida.
4. Participación Activa de la Comunidad: Generar mecanismos para que las familias, los mayores y las autoridades tradicionales contribuyan en el desarrollo de pensadores críticos.
5. Estrategias Diversas y Contextualizadas: ABP culturalmente apropiados, incorporando prácticas como las mingas, los recorridos, fiestas cósmicas, armonizaciones.

6. Corresponsabilidad en el Proceso Formativo: Lograr que el estudiante, su familia, los docentes y la comunidad se reconozcan como actores corresponsables en el éxito del proceso educativo, a través de una comunicación clara y constante sobre los avances y desafíos.
7. Articular Saberes para la Transformación del Territorio: integrar conocimientos ancestrales y académicos con el fin de proponer y participar en soluciones creativas a las problemáticas de su entorno, demostrando un liderazgo comunitario y emprendedor.

Estructura del modelo ABP intercultural

Fase 1: Orientación

1. Identificación de problemas sentidos por la comunidad.
2. Reconocimiento de saberes locales, ancestrales y escolares.
3. Espacios de diálogo intercultural para definir el problema como acto ético.

Fase 2: Investigación y conexión con la realidad

1. Trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y comunidad.
2. Integración de fuentes diversas: oralidad, experiencia, textos académicos.
3. Reflexión sobre causas, efectos y tensiones culturales del problema.

Fase 3: Conclusión y proyección transformadora

1. Generación de propuestas contextualizadas y viables.
2. Evaluación dialógica y co-construida.

3. Sistematización de aprendizajes desde la pluralidad epistémica.

Principios metodológicos

1. Modelo espiral de pensamiento crítico: Trinomio orientación–realidad–conclusión.
2. Pedagogía del diálogo: Enseñar desde la pregunta, el conflicto y la participación.
3. Evaluación crítica: Respeto por los ritmos, voces y procesos diversos.
4. Currículo situado: Co-construido desde la comunidad y sus realidades.
5. Aula como territorio político: Espacio para el pensamiento crítico y la justicia educativa.

5. Proyecciones del modelo

1. Transformación social: Visibiliza desigualdades y recupera memorias silenciadas.
2. Empoderamiento cultural: Fortalece la autonomía epistémica de los estudiantes.
3. Educación liberadora: Articula teoría y acción desde una conciencia crítica.
4. Conocimiento significativo: Problematiza la realidad y genera soluciones desde el contexto.

Figura 8
Didáctica procesual en espiral

5 ACTUANDO - Actuación sobre los resultados

- a. Con relación al conocimiento: Qué tanto por ciento aprendieron los estudiantes del aprendizaje enseñado.
- b. Qué tanto por ciento de ellos se pueden valorar con Superior, Alto, Básico y qué tanto con Bajo.
- c. Correctivos: La responsabilidad es colectiva
- d. El ideal que se pretende: cuando el estudiante trate el nuevo tema debe haber aprendido el tema anterior. Con este método se busca que todos los estudiantes **“aprendan lo que tienen que aprender” en el momento que lo tienen que aprender.**

4 VERIFICANDO - Evaluando

Verificación del aprendizaje adquirido. Mingas de pensamiento, elaboración de mapas mentales, elaboración de ensayos, cartografía u otros escritos que juzgue conveniente el educador donde el educando/da demuestre el conocimiento adquirido.

3 HACIENDO - Confrontando

Confrontación afin, con el tema que se está tratando. Confrontar el mayor número de fuentes posibles: textos escritos, link, hipervínculos, experiencias, sabedores, etc. con el fin de consolidar y confrontar las afirmaciones hechas en los pasos anteriores. Verificación de Hipótesis, conjeturas... Relación correlación, conexión con otras áreas de saber.

2 HACIENDO - Ejecutando

Con la participación activa y colectiva de quien está aprendiendo se inician los procesos básicos de pensamiento: observación, descripción, reflexión, análisis, comparación, buscar diferencias y semejanzas, entre otros.
Planteamiento de hipótesis, de conjeturas. Definición de conceptos, otros... aplicados al hecho presentado en la situación problemática y que está íntimamente ligado al tema que debe aprender el estudiante.

1 PLANEANDO - La situación problemática.

Es una estrategia didáctica con la que iniciamos el aprendizaje de los saberes interculturales. Las estrategias didácticas son procedimientos que el educador utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de un aprendizaje que desarrolle pensamiento en la persona. Contextualizado y territorializado.

Subiendo el Espiral



Los Pasos del Desarrollo del Pensamiento Crítico

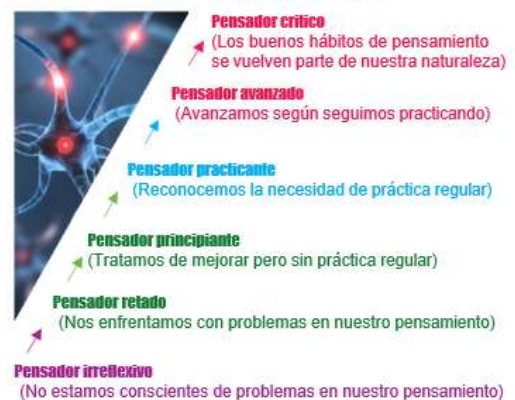
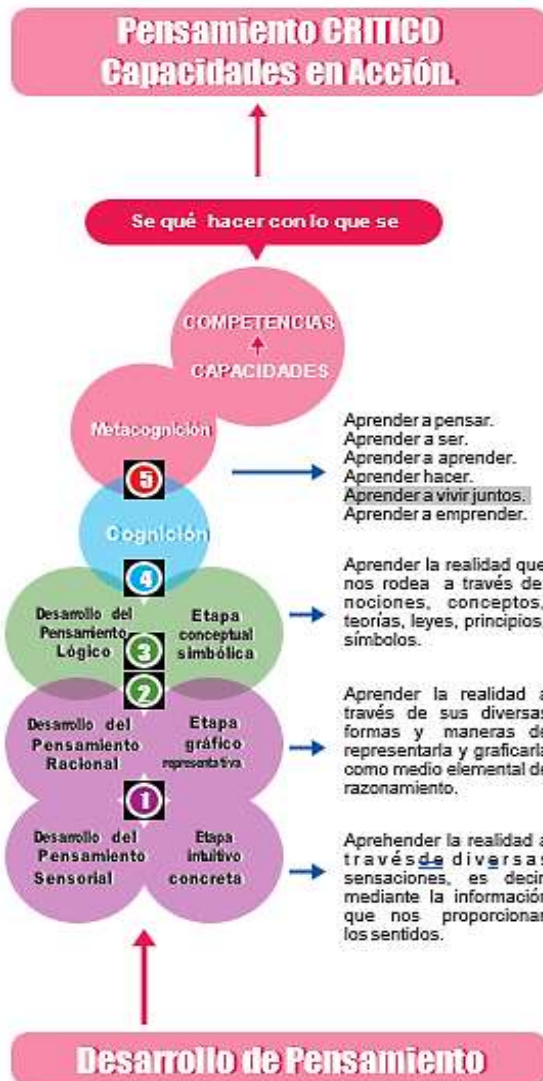


Figura 9
Capacidades en acción



MODELO PEDAGÓGICO Y LOS SABERES

Persona protagonista de su propio aprendizaje

Principios básicos esenciales

El EDUCADOR/A como guía, es decir, un facilitador del aprendizaje por medio de la pedagogía de acompañamiento y la didáctica procesual en espiral desarrollando pensamiento crítico desde la interculturalidad.

Desde el territorio y la cultura

Construcción colectiva

Espiritualidad

Buen vivir suma kansay

1. **Aprender a ser:** el derecho a la autoidentificación y autodefinición.
2. **Aprender a conocer:** el derecho a conocerse a si mismo y al entorno en que vive.
3. **Aprender a hacer:** el derecho al autodesarrollo
4. **Aprender a vivir juntos:** el derecho a la autodeterminación.
5. **Aprender a investigar:** derecho a ser el protagonista de su propio aprendizaje.
6. **Aprender a emprender:** derecho a gestionar su vida desde su territorio, buscando sus propias unidades de producción (empresarial, laboral...).
7. **Aprender a ejercer autonomía y liderazgo:** comunitario, democrático, participativo que genere paz y una ciudadanía activa y comprometida con el medio.

El Círculo de Deming (PHVA)

Es una filosofía que muestra la forma de ir consiguiendo la mejora continua los resultados que se deben alcanzar en cuatro (4) pasos:

1. **Plan** → **Planificar** → la forma de actuar.
2. **Hacer** → **Actuar** → Poner en marcha acciones concretas.
3. **Verificar** → **Controlar** → Se miden los resultados del punto 2 El hacer.
4. **Actuar** → **Ajustar** → Se ajustan los posibles fallos y a planificar, verificar y actuar y así sucesivamente.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES Y ORIENTACIONES FINALES

Reflexión general del proceso investigativo

Las instituciones educativas del Resguardo Indígena del Gran Cumbal enfrentan el desafío de construir una educación que no solo enseñe contenidos, sino que dignifique la memoria, la espiritualidad y los saberes ancestrales del pueblo Pasto. Este modelo educativo, basado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en clave intercultural, ha permitido visibilizar tensiones, resistencias y posibilidades que emergen desde el territorio, la comunidad y la escuela.

La experiencia investigativa revela que el ABP, cuando se sitúa en el contexto cultural y espiritual del pueblo Pasto, se convierte en una herramienta pedagógica potente para el fortalecimiento identitario, el diálogo de saberes y la transformación educativa. No se trata de aplicar una metodología, sino de reconfigurar el sentido mismo de enseñar y aprender, reconociendo que el conocimiento se teje en colectividad, en diálogo con los mayores, los sabedores, las familias y los estudiantes.

Las instituciones educativas deben asumir un rol activo en la defensa del territorio, la lengua, la espiritualidad y la cosmovisión andina. Esto implica abrir espacios para la palabra de los sabedores, resignificar el currículo desde la experiencia comunitaria, y promover procesos de evaluación que reconozcan la diversidad epistémica. La participación debe ser entendida como corresponsabilidad, y la escuela como un espacio de armonización entre saberes, generaciones y mundos.

Aportes del modelo pedagógico propuesto

El modelo pedagógico propuesto, construido desde el enfoque intercultural y

territorial, aporta a las instituciones educativas del Resguardo Indígena del Gran Cumbal una visión transformadora del acto educativo. En primer lugar, promueve el aprendizaje como tejido colectivo, donde el saber se construye en diálogo con la comunidad, los sabedores y el entorno. Freire (1970) plantea que la educación debe ser una práctica de libertad, en la que los sujetos reconozcan su capacidad de transformar el mundo desde su realidad. En esta línea, Walsh (2009) sostiene que el enfoque intercultural crítico permite resignificar la escuela como espacio de re-existencia, donde se dignifican los saberes ancestrales y se cuestionan las lógicas coloniales del conocimiento. El modelo también aporta a la democratización de la educación, al reconocer la participación de estudiantes, familias y mayores como actores epistémicos, tal como lo afirman Portillo Páez et al. (2023) en su propuesta de articulación entre saberes escolares y comunitarios. Moreno Beltrán (2022) destaca que la espiritualidad, la memoria y el territorio deben ser dimensiones centrales del currículo, lo cual este modelo integra como base pedagógica. Finalmente, Sartorello y Peña Piña (2018) señalan que el diálogo de saberes fortalece el vínculo entre escuela y comunidad, generando procesos educativos más pertinentes, éticos y contextualizados. En conjunto, el modelo pedagógico propuesto aporta a la construcción de una educación situada, crítica y profundamente enraizada en la cosmovisión del pueblo Pasto. Este modelo reconoce:

1. La pluralidad epistémica como base para la construcción del conocimiento.
2. La interculturalidad como apertura radical a otros saberes y formas de vida.
3. El pensamiento crítico como herramienta de emancipación y transformación social.
4. La territorialidad como fuente de sentido y pertinencia educativa.
5. La afectividad y la espiritualidad como dimensiones legítimas del proceso formativo.
6. Este enfoque permite que los estudiantes no solo resuelvan problemas, sino que los formulen desde sus realidades, los analicen críticamente y propongan soluciones que dialoguen con sus contextos culturales y comunitarios.

Orientaciones para la implementación del modelo

La implementación del modelo pedagógico intercultural en las instituciones educativas del Resguardo Indígena del Gran Cumbal requiere un proceso colectivo, gradual y profundamente situado. En primer lugar, es fundamental que el cuerpo docente reciba formación en enfoques interculturales, territoriales y críticos, que les permita comprender y valorar los saberes ancestrales del pueblo Pasto como fuentes legítimas de conocimiento. Asimismo, se recomienda establecer espacios permanentes de diálogo entre escuela y comunidad, donde los sabedores, mayores y familias participen activamente en la construcción curricular, la formulación de problemas y la evaluación contextualizada. La armonización entre el calendario escolar y los tiempos rituales y agrícolas del territorio debe ser parte de la planificación institucional. Además, se sugiere que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se adapte a las realidades locales, promoviendo proyectos que respondan a las necesidades, sueños y desafíos comunitarios. Finalmente, es clave que las instituciones educativas reconozcan la espiritualidad, la lengua y la memoria como dimensiones pedagógicas, y que generen condiciones para que la palabra de los sabedores oriente el camino educativo hacia el buen vivir. Para que el modelo pedagógico propuesto se materialice en las prácticas educativas, se sugieren las siguientes orientaciones:

1. Formación docente continúa en metodologías críticas, interculturales y participativas.
2. Revisión y resignificación del currículo, incorporando saberes locales, ancestrales y comunitarios.
3. Diseño de ambientes de aprendizaje dialógicos, donde se promueva la escucha activa, el respeto y la co-construcción del conocimiento.
4. Evaluación formativa y contextualizada que reconozca los procesos y los productos.
5. Articulación con la comunidad, reconociendo a los actores locales como sujetos

epistémicos y pedagógicos.

Proyección transformadora

El modelo pedagógico construido desde el corazón del pueblo Pasto no es una propuesta cerrada, sino una semilla viva que debe seguir creciendo en diálogo con la comunidad, el territorio y la escuela. Su proyección transformadora radica en la capacidad de generar procesos educativos que dignifiquen la memoria ancestral, fortalezcan la identidad colectiva y promuevan el buen vivir. Dar continuidad a esta construcción implica asumir el compromiso ético de repensar la educación desde la raíz, reconociendo que cada palabra de los sabedores, cada ritual, cada saber territorial es una fuente legítima de conocimiento. Las instituciones educativas del Resguardo del Gran Cumbal están llamadas a ser laboratorios de esperanza, donde se tejan futuros posibles desde la espiritualidad, la resistencia y la corresponsabilidad. Este modelo no solo transforma la escuela: transforma el vínculo con la vida, con el territorio y con la historia. Su continuidad es una apuesta por una educación que no impone, sino que escucha; que no homogeniza, sino que abraza la diversidad; que no repite, sino que crea.

REFERENCIAS

- Acevedo, T. (2013). Fundamentos culturales de los pueblos indígenas del Guainía. *Aletheia*, 5(2/1), 444-454. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/154>
- Acosta, A. (2009). *El Buen Vivir: Una vía para el desarrollo*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada - España). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/582>
- Alvarado, P. (2014). El desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de los estudiantes universitarios. *DIDAC*, 64, 10-17. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2014/no64/2.pdf>
- Angarita, J. y Campos, J. (2015). La educación indígena en proceso: sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1), 176-185. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265440664012.pdf>
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 35-45. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1136/2149>
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Banks, J. (2004). *Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*. (Cap. 1). Banks, J. (Ed.). Banks, C. (Ed.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-29). Jossey-Bass - Estados Unidos.
- Banks, J. (2020): *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. (Cap. 1). En Banks, J. (Ed.). Banks, C. (Ed.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. (pp. 3-24). John Wiley & Son - Estados Unidos.
- Barquín, A. (2007): *Educación intercultural*. Celorio, G. (Coord.) López, A. (Coord.). *Diccionario de educación para el desarrollo*. (pp. 144-148). Hegoa - España. https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/62/Diccionario_de_Educacion_para_el_Desarrollo.pdf?1488539200
- Bartolomé, M. (Coord.). (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Cedecs - España.
- Bermudes, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8226162>
- Besalú, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Síntesis Educación - España.
- Blasco, T. y Otero, L. (2008) Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, (33), 1-5. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores...: la construcción de un proyecto

- educativo indígena en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 53-62. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2552280.pdf>
- Buitrago, M. (2009). *La investigación acción educativa*. CEIP - Colombia.
- Cabrera, O. (1995). Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina. *Revista de Investigación Científica y Social*, 3(1), 67-99. <https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-1/ensayo1.pdf>
- Cáceres L. y Clemenza, C. (2022). Competencias interculturales en el ámbito escolar. Aproximaciones teóricas. *Revista Impacto Científico*, 17(2), 251-271. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/39238>
- Campos, H. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural regional. *Cinta de Moebio*, (62), 199-212. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/51090>
- Cárdenas, M., Garcia, D., Castro, A. y Erazo-Álvarez, J. (2020). Aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 436-463. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.341>
- Cepeda, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque*, (31), 244-262. <https://revistas.uva.es/index.php/tabanque/es/article/view/2092>
- Cogollo, N. (2009). *La enseñanza problémica. Conversatorios*. (1ª ed.). Arou Libre Editorial. - Colombia.
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional n.º 114*. 7 de julio de 1991. Colombia.
- Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. 27 de junio de 1989. Artículo 2, 4 y 27. Suiza.
- Crispín, M.; Esquivel, M., Loyola, M. y Fregoso A. (2011). *¿Qué es el aprendizaje y cómo aprendemos?* (Cap. 1). *Aprendizaje autónomo*. Crispín, M. (Comp.). *Orientaciones para la docencia*. (pp. 10-28). Universidad Iberoamericana - México. <https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/aprendizaje-autonomo.pdf>
- De la Cruz, I., Santos, H. y Román M. (2020). Formación docente indígena y pedagogía intercultural. *Academia Journals*, 12(6), 252-255. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5f778b1992be7370a3af2755/1601669936838/Tomo+03+-+Memorias+del+Congreso+Internacional+AJ+-+Tabasco+2020.pdf>
- Deardorff, D. y Jones, E. (2012). *Intercultural Competence: An Emerging Focus in International Higher Education* (Cap. 16). Deardorff, D. (Ed.). de Wit, H. (Ed.). Heyl, J. (Ed.). Adams, T. (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Thousand*. (pp. 283-304). SAGE Publications, Inc - Estados Unidos. <http://doi.org/10.4135/9781452218397.n16>
- Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. 18 de diciembre de 1992. Artículo 4. Nueva York. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-rights-persons-belonging-national-or-ethnic>

- Decreto 1345 de 2023. (Presidencia de la República). *Establece el Sistema Transitorio de Equivalencias para el Régimen de Carrera Especial de los Dinamizadores Pedagógicos o Educadores Indígenas*. 15 de agosto de 2023.
- Decreto 804/95. (Presidencia de la República). *Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. 18 de mayo de 1995. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Decreto 869 de 2010 (Presidencia de la República). *Examen de Estado de la Educación Media, ICFES - SABER* 11°. 17 de marzo de 2010. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=39636>
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos*. Paidós-Barcelona.
- Ennis, R. (1991). Critical Thinking: A Streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/ennisstreamlinedconception_002.pdf
- Fayad, J. (2021). Otras educaciones y pedagogías ancestrales: etnoeducación, educación intercultural y educación propia. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 268-287. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.268-287>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press - Estados Unidos.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Oslo: International Peace Research Institute.
- García, J. (2000). La solución de situaciones problemáticas, una estrategia didáctica para la enseñanza de la química. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(1), 113-129. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v18-n1-garcia/1969>
- Grimaldo M. (2006). Identidad y política cultural en el Perú. *Liberabit. Revista de Psicología*, 12, 41-48. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601205.pdf>
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guevara, G. (2010). Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad. *InterSedes*, 11(20), 142-167. <https://www.redalyc.org/pdf/666/66619992009.pdf>
- Halpern, D. (2014). *Thought & knowledge: An introduction to Critical Thinking*. (5ª ed.). Psychology Press - Estados Unidos.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hernández, C., Rocha, A. y Verano, L. (1998). *Exámenes de estado: una propuesta de evaluación por competencias*. ICFES - Colombia.
- Hervás, R. y Millares, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, (9), 34-40.

https://www.educarm.es/documents/246424/461840/revsita9_art06.pdf/3716129f-b19d-4e2b-84d3-27bfaec09942

- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a la educación en la diversidad*. Ediciones Aljibe - España.
- Lennon, O. (2016). Limitaciones y posibilidades de la pedagogía intercultural para niños indígenas *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 339-353. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n1/art22.pdf>
- Ley 115. (1994). 8 de febrero de 1994. Art. 67.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas - México.
- Mendoza, C. (2001). Pedagogía indígena: una visión diferente de hacer educación en Colombia. *Nodos y Nudos*, 2(10), 42-50. <https://doi.org/10.17227/01224328.1161>
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Moreno Beltrán, Y. (2022). *Educación e interculturalidad desde los pueblos étnico-territoriales*. Medellín: Fondo Editorial Universidad de Antioquia.
- Narvarte, M. (2007). *Diversidad en el aula: necesidades educativas especiales*. Landeira - Argentina.
- Ortiz, A. (2024). *Aprendizaje basado en problemas. ¿Cómo aprender a gestionar retos y proyectos?* Ediciones de la U - Colombia.
- Palomino, E (2023) *El aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Perú). <https://repositorio.unheval.edu.pe/item/ecf12c91-cfdd-4a3a-9548-16e78cbdcff5>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico - Estados Unidos. <https://mediacionartistica.org/2022/09/19/la-mini-guia-para-el-pensamiento-critico-conceptos-y-herramientas/>
- Pérez, G., Bazalar, J. y Arhuis, W. (2021). Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.15>
- Poche, C. (2021). *Los proyectos educativos comunitarios-PEC: una ruta para la consolidación del sistema educativo indígena propio - SEIP en el Cauca*. (Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia - Colombia). <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/42676/capoche.pdf>
- Portillo Páez, F., Rodríguez, M., & Gómez, L. (2023). *Saberes comunitarios y escolares: Una articulación para la educación territorial*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Pozo, J. y Gómez, M. (1999). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Ediciones Morata - España.

- Quintero, J. (2021). *Aportes del pensamiento crítico en la etapa discipular de la formación de sacerdotes en el Seminario Mayor el Buen Pastor del municipio de Ocaña, Norte de Santander*. Universidad Santo Tomás de Aquino - Colombia.
- Quispe-Paccha, E. (2021). El aprendizaje basado en problemas y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación peruana: Array. *Maestro Y Sociedad*, 18(2), 541-550. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5357>
- Quispe, E. (2022) *Estrategia educativa de aprendizaje basado en problemas para la potenciación del pensamiento crítico en estudiantes de primaria, Cusco-2022*. (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo - Perú). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98060>
- Restrepo, B. (2008a). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8(21), 9-19. [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803%20y%20Educadores,%208\(21\),%209-19](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803%20y%20Educadores,%208(21),%209-19)
- Restrepo, B. (2008b). El ABP, aprendizaje basado en problemas: un dispositivo didáctico investigativo innovador en la formación profesional. *Ventana Educativa*, 1(08), 69-75. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/e8a5b9ad-1620-40a3-9d64-65cd1a7caa8f/content>
- Rodríguez, M. (2011). *Pensamiento crítico y aprendizaje. Una competencia de alto nivel en la educación básica*. Editorial Limusa – México.
- Ruiz, O. (2007). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales: Una mirada desde el sistema interamericano. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 40(18), 193-239. <https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v40n118/v40n118a7.pdf>
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en Pensamiento Crítico. *Revista Praxis*, 10(13), 129-149. <https://produccioncientifica.usal.es/documentos/63c7d4c0027a544b437cd284>
- Salazar, Y. (2019). El desarrollo cultural, complicidad necesaria. *Estudios del Desarrollo Social*, 7(1), 88-99. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322019000100088
- Salgado Medina, R. M., Martínez, A., & Torres, C. (2018). *Conocimientos y saberes locales en educación indígena*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- Sánchez, C. (2006): *Educación en valores interculturales*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada - España). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1025?locale-attribute=en>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ICFES - Colombia. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/investigacion-cualitativa-sandoval.pdf>
- Santos, H. (2021). *Instrumentación del aprendizaje basado en problemas en ciencias naturales para el fomento del pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de educación primaria*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos - México). <https://riiaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/2498/SANHVC00T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sempere, García, De la Calle y De la Sen (2011). *Aprendizaje colaborativo: un reto para el profesor en el nuevo contexto educativo*. Gómez, C. (Coord.). Álvarez, J. (Coord.). *El trabajo colaborativo como*

- indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior.* (pp. 89-103). Marfil y Universidad de Alicante - España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=503946>
- Smith, B. y McGregor, J. (1993). *What is Collaborative Learning?* Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education – Estados Unidos. https://www.researchgate.net/publication/242282475_What_is_Collaborative_Learning
- Sousa Santos, B. (2009). *Epistemologías del Sur.* México: Siglo XXI Editores.
- Sartorello, S., & Peña Piña, J. (2018). *Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria.* Quito: Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia - Colombia.
- Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación.* (4ª ed.). Eco ediciones - Colombia.
- Torres, R., Morales, J. y Ovares, S. (2007). La pedagogía intercultural en los territorios indígenas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 2, 195-206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194120544018>
- Velásquez, M. y Figueroa, H. (2010). *Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de las carreras universitarias de mayor demanda de El Salvador.* Universidad Tecnológica de El Salvador - El Salvador. https://www.utec.edu.sv/media/investigaciones/files/Desarrollo_del_pensamiento_critico_en_estudiantes.pdf
- Villarini, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 1-8. <https://es.scribd.com/document/353721481/teoria-y-pedagogia-del-pensamiento-critico-pdf>
- Quintero, J. (2021). Aportes del pensamiento crítico en la etapa discipular de la formación de sacerdotes en el Seminario Mayor el Buen Pastor del municipio de Ocaña, Norte de Santander. Universidad Santo Tomás de Aquino - Colombia.
- Quispe-Paccha, E. (2021). El aprendizaje basado en problemas y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación peruana: Array. *Maestro Y Sociedad*, 18(2), 541-550. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5357>
- Quispe, E. (2022) Estrategia educativa de aprendizaje basado en problemas para la potenciación del pensamiento crítico en estudiantes de primaria, Cusco-2022. (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo - Perú). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98060>
- Restrepo, B. (2008a). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8(21), 9-19. [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803%20y%20Educadores,%208\(21\),%209-19](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803%20y%20Educadores,%208(21),%209-19)

- Restrepo, B. (2008b). El ABP, aprendizaje basado en problemas: un dispositivo didáctico investigativo innovador en la formación profesional. *Ventana Educativa*, 1(08), 69-75. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/e8a5b9ad-1620-40a3-9d64-65cd1a7caa8f/content>
- Rodríguez, M. (2011). Pensamiento crítico y aprendizaje. Una competencia de alto nivel en la educación básica. Editorial Limusa – México.
- Ruiz, O. (2007). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas y las minorías nacionales: Una mirada desde el sistema interamericano. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 40(18), 193-239. <https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v40n118/v40n118a7.pdf>
- Saiz, C. y Rivas, S. (2008). Intervenir para transferir en Pensamiento Crítico. *Revista Praxis*, 10(13), 129-149. <https://produccioncientifica.usal.es/documentos/63c7d4c0027a544b437cd284>
- Salazar, Y. (2019). El desarrollo cultural, complicidad necesaria. *Estudios del Desarrollo Social*, 7(1), 88-99. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322019000100088
- Sánchez, C. (2006): *Educación en valores interculturales*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada - España). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1025?locale-attribute=en>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ICFES - Colombia. <https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/investigacion-cualitativa-sandoval.pdf>
- Santos, H. (2021). Instrumentación del aprendizaje basado en problemas en ciencias naturales para el fomento del pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de educación primaria. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos - México). <https://riia.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/2498/SANHVC00T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sempere, García, De la Calle y De la Sen (2011). Aprendizaje colaborativo: un reto para el profesor en el nuevo contexto educativo. Gómez, C. (Coord.). Álvarez, J. (Coord.). El trabajo colaborativo como indicador de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior. (pp. 89-103). Marfil y Universidad de Alicante - España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=503946>
- Smith, B. y McGregor, J. (1993). *What is Collaborative Learning?* Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education – Estados Unidos. https://www.researchgate.net/publication/242282475_What_is_Collaborative_Learning
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia - Colombia.
- Tobón, S. (2013). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. (4ª ed.). Eco ediciones - Colombia.
- Torres, R., Morales, J. y Ovares, S. (2007). La pedagogía intercultural en los territorios indígenas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 2, 195-206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194120544018>

Velásquez, M. y Figueroa, H. (2010). *Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de las carreras universitarias de mayor demanda de el salvador*. Universidad Tecnológica de El Salvador - El Salvador.
https://www.utec.edu.sv/media/investigaciones/files/Desarrollo_del_pensamiento_critico_en_estudiantes.pdf

Villarini, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 1-8.
<https://es.scribd.com/document/353721481/teoria-y-pedagogia-del-pensamiento-critico-pdf>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

ANEXOS



Mingas en el territorio



Armonización para el buen vivir



Se construye desde la colectividad



Autonomía y derecho propio



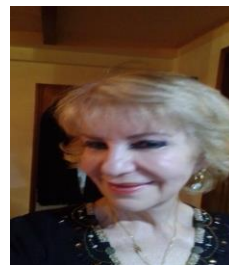
conocimiento propio



Transformando Realidades desde nuestro pensar, sentir y actuar

RESUMEN CURRICULAR

Nombres: Moraima Victoria
Apellidos: Esteves González
Lugar y fecha de nacimiento: La Guaira, Edo. Vargas
N° de Cédula: V - 5.596.653
Teléfonos: Cel.: (0416) 607.9413 / (0424) 154.6773
Ofic.: (0212) 806.0004 / 806.0074 / Fax : (0212) 806.0118
e-mail: mesteves@upel.edu.ve / moraimaesteves@gmail.com /
moraimaesteves8@gmail.com
Años de servicio: 47 Años (1978-2025)



Estudios realizados:

Postdoctorado en Coaching Personal y Gerencial (2016). Doctora Honoris Causa en Gerencia Iberoamericana (2008). Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Santa María (2003). Magister Scientiarum en Educación Superior, mención Docencia Universitaria, egresada de la UPEL-IPM "Rafael Alberto Escobar Lara" en Convenio con el IUPMAB (1991). Profesora en Educación Integral, menciones Ciencias Sociales y Estética, egresada de la UPEL-IPM "José Manuel Siso Martínez" (1987). Bachiller Docente egresada de la Unidad Escolar "Gran Colombia" (1978) Maestra de Educación Primaria.

Cargos Desempeñados:

Profesora Titular a Dedicación Exclusiva de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Vicerrectora de Investigación y Postgrado de la UPEL (2009 – Actual). Facilitadora de Cursos de Pensamiento Complejo del Docente Investigador. Educación Comparada. Competencias Investigativas. Seminarios de Tesis. Políticas Públicas. Facilitadora del Doctorado en Ciencias de la Educación. Facilitadora del Postdoctorado en Educación y Sociedad, Políticas Públicas y Cultura de Paz. Conferencista a nivel nacional e internacional en las áreas de Investigación, Currículum, Extensión y Alianzas Estratégicas. Directora - Decana (e) del Instituto Pedagógico de Caracas (Feb.2012/Enero 2013). Subdirectora (E) de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio. Vicerrectora de Extensión de la UPEL (2005-2009). Coordinadora Nacional de Extensión Académica adscrita al Vicerrectorado de Extensión (1997-2005). Coordinadora Nacional de Postgrado (1994-1997). Coordinadora Principal de la Directiva del Núcleo de Decanos del Agro, del Mar, del Ambiente, Forestales y Afines de Venezuela. Presidenta Ejecutiva de la Comisión Organizadora de la XIV Reunión del Foro Regional Andino para el Diálogo y la Integración de la Educación Agropecuaria y Rural -FRADIEAR-. Presidenta Ejecutiva del Consejo Directivo de la Federación Andina de Asociaciones de Educación Superior en Ciencias Agrarias y Afines -FAESCA-. Coordinadora Principal de la Directiva de los Consejos de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y Equivalentes (CDCHT), Presidenta de la Fundación Venezolana de Educación Rural (FUNDAVER). Vicepresidenta Ejecutiva del Fondo Regional Andino (FRADIEAR). Coordinadora del Núcleo de Autoridades de Extensión del C.N.U. (2007-2008) (2008-2009). Miembro de la Subcomisión de Ciencia y Tecnología para la reforma de la LOCTI. Responsable de la Sección de Desarrollo Curricular en la UPEL-IPM "J.M. Siso Martínez". Profesora en Educación Superior en las Universidades: José María Vargas, Simón Rodríguez y Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en las asignaturas Currículum, Metodología de la Enseñanza, Metodología de la Investigación, Administración Educativa a nivel de Pregrado y a nivel de Postgrado; Tutoría de Trabajo de Grado y Currículum: Teoría y Práctica Curricular, Planificación Curricular y Evaluación Curricular; Coordinadora de la Carrera de Educación Integral en la Universidad "José María Vargas", Planificadora Curricular en la Universidad "Simón Rodríguez".

SÍNTESIS CURRICULAR

MG. Martha Lucia Chalparizan
C.C 27 177 599

Estudios realizados. Bióloga de la Universidad de Nariño 2008, Magíster en Educación desde la Diversidad en la Universidad de Manizales 2018.

Cargos desempeñados.

Docente activa en la Institución Educativa Divino Niño Jesús desde 2017 hasta la actualidad; docente en el Colegio Nuestra Señora del Carmen entre 2007 y 2016; y docente de Ciencias Naturales en el marco de las pruebas de Estado (ICFES) durante el periodo 2008-2016. Directora del Instituto Nacional para la Formación y el Pensamiento Andino (INKA) (2015-2018). Actualmente Investigadora en competencias cognitivas y en la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia pedagógica con enfoque diferencial. Como docente indígena del pueblo Pasto, ejerce un rol de liderazgo académico y comunitario, mediando entre el conocimiento científico y el saber ancestral, con el propósito de fortalecer la identidad, el pensamiento crítico y la autonomía educativa de los pueblos indígenas.

Publicaciones.

Aprendizaje basado en problemas (ABP) con enfoque diferencial para el desarrollo del pensamiento crítico. Revista de Investigación. Recepción de la Contribución. Caracas 4 de enero de 2024

Aprendizaje basado en problemas (ABP) como didáctica alternativa para mejorar la competencia propositiva en el área de Biología en estudiantes de grado once del Colegio Nuestra Señora del Carmen. RIDUM. No.

<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/3543>