

Memorias

IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA



MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Memorias IV Congreso de Educación Emancipatoria Debates y Tensiones de la Pedagogía Crítica

En el marco de la celebración del undécimo Aniversario de Cespe Internacional

Nohelia Yaneth Alfonso Villegas, Zahira Felicidad Silano Higuera, María del Rosario Fernández de Silva, Yudith Buitriago Ramírez, Yennys Alvorada Olivares, Yudith del Carmen González Valecillos, Dalia Carolina Correa Osuna, Yasmings Milena Mendez Rodríguez, Francisco José Reyes Ramírez, Lourdes del Rosario Linero de Reyes, Crisálida Victoria Villegas González, Sandra Elinor Jiménez Rodríguez, Ana Carolina Torreyes, Benny Josmer Márquez Franco, Yvonne del Carmen Vela, Iruxa de los Reyes Roa Rodríguez, Rudy Mairin Arias Ortiz, Ana María Díaz, Yesica Yanina Paredes Parra, Vilma Ramona Álvarez Rengifo, Car-Emyr Suescum Coelho, Carluys Suescum Coelho, María Gabriela Gutiérrez Cadenas, Carelys Suescum Coelho, Soraya Giménez Rodríguez, Yelitza Del Valle Roa Méndez, Alix Modesta Bautista Carvajal, José Raúl Rodríguez Galera, Mirtha Yudith Montilla Rondón, Alexis Enrique Poma Vargas

Primera edición: Mayo, 2026

Maracay, Venezuela

Depósito Legal: [AR2026000155](#)

ISBN: [978-980-454-057-8](#)



Esta obra está bajo Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

Se permite copiar, distribuir, comunicar públicamente y adaptar esta obra, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría, no se haga con fines comerciales y las obras derivadas se compartan con la misma licencia.



Formato Electrónico: Nohelia Alfonso

Revisión General: Crisálida Villegas

[Libro arbitrado por pares ciegos](#)



Junta Directiva

Dra. Crisálida Villegas

Presidente Adjunta

Dra. Sandra Jiménez

Vicepresidente

Dra. Nohelia Alfonzo

Secretaria

Dra. María Fernández

Publicidad

<https://cespevenezuela.wixsite.com/cespe-venezuela>

cespevenezuela@gmail.com

**MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA
DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**

ÍNDICE DE CONTENIDO

		pp.
	Presentación	<u>6</u>
Primera Parte. Tecnología		<u>9</u>
I	Infoxicación, desinformación y ciberseguridad. el desafío de formar ciudadanos críticos en la era digital Nohelia Yaneth Alfonso Villegas Zahira Felicidad Silano Higuera	<u>10</u>
II.	Del copy-paste al pensamiento crítico ¿está la ia forjando a la generación de estudiantes más brillante de la historia? María del Rosario Fernández de Silva	<u>24</u>
III.	Escuela atravesada: praxis freireana entre fronteras y pantallas Yudith Buitriago Ramírez Yennys Alvorada Olivares	<u>35</u>
IV.	Praxis universitaria e ia: entre la investigación y el uso ético de la ia Yudith del Carmen González Valecillos Dalia Carolina Correa Osuna Yasmings Milena Mendez Rodríguez	<u>44</u>
V.	Coloniedad digital y rectoría del conocimiento para trascender el empaquetamiento foráneo Lourdes del Rosario Linero de Reyes Francisco José Reyes Ramírez	<u>52</u>
Segunda Parte. Pedagogía		<u>57</u>
VI.	Pedagogía emergente latinoamericana en clave transcompleja: saberes y redes Crisálida Victoria Villegas González	<u>58</u>
VII.	Educación en incertidumbre Sandra Elinor Jiménez Rodríguez	<u>74</u>
VIII.	Metodología insurgente como praxis del pensamiento crítico en contextos universitarios Ana Carolina Torreyes	<u>83</u>
IX.	Educación emancipadora popular: visionario de Simón Rodríguez Benny Josmer Márquez Franco	<u>104</u>
X.	Del docente egocéntrico al transformador pensante Yvonne del Carmen Vela Iruxa de los Reyes Roa Rodríguez	<u>112</u>

**MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA
DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**

XI.	Formación docente: enfoques emergentes y el diálogo entre la academia y lo ancestral Rudy Mairin Arias Ortiz Ana María Díaz Yesica Yanina Paredes Parra	<u>116</u>
XII.	Subjetividad docente como gesto transformativo que orienta la búsqueda de la humanidad en el aula Vilma Ramona Álvarez Rengifo	<u>120</u>
Tercera Parte. Ejes Transversales		<u>128</u>
XIII.	Divulgación y accesibilidad del conocimiento con producto del quehacer científico Car-Emyr Suescum Coelho Carluys Suescum Coelho María Gabriela Gutiérrez Cadenas Carelys Suescum Coelho	<u>129</u>
XIV.	Diálogo: educar en la incertidumbre con la medicina Soraya Giménez Rodríguez	<u>152</u>
XV.	El papagayo como artefacto sociohistórico una experiencia de emancipación pedagógica y diálogo intergeneracional en barinas Yelitza Del Valle Roa Méndez	<u>158</u>
XVI.	La justicia tiene rostro de mujer Alix Modesta Bautista Carvajal	<u>161</u>
XVII.	Pensamiento crítico. primero lo primero: la persona José Raúl Rodríguez Galera	<u>168</u>
XVIII.	Ética de la sustentabilidad y desempeño ambiental responsable. una visión transcompleja Mirtha Yudith Montilla Rondon	<u>172</u>
XIX.	Impacto ambiental de la minería ilegal en el hábitat del colibrí de Alicia en Perú. desafíos para su preservación Alexis Enrique Poma Vargas	<u>176</u>

PRESENTACIÓN

El documento que presentamos a la comunidad académica y a la sociedad en general, constituyen las **Memorias** del IV Congreso de Educación Emancipatoria "Debates y Tensiones de la Pedagogía Crítica". Tiene como objetivo recopilar las ponencias y discusiones llevadas a cabo en el Evento organizado desde CESPE, capítulo Venezuela, en el marco de la celebración del XI Aniversario de CESPE Internacional.

Fue un espacio de debate que exploró diversidad de temas en relación a la praxis educativa, el pensamiento crítico y la emancipación de los saberes, desde una visión transdisciplinaria, que responden a los desafíos de la era contemporánea. Evidencia la labor investigativa y formativa de esta Red académica en el contexto de la comunidad latinoamericana y venezolana.

Las memorias están estructuradas en tres partes fundamentales que agrupan las contribuciones temáticas del congreso. La Primera Parte dedicada a los aportes de la Tecnología. La segunda parte enfocada en la Pedagogía. Por último, la tercera parte orientada a Ejes Transversales relacionados con la educación y la investigación.

La primera parte del documento, denominada **Tecnología**, se centra en el análisis de los entornos virtuales y el impacto de las herramientas disruptivas en la educación. En este eje se aborda la paradoja de la infoxicación, desinformación y ciberseguridad, examinando el desafío de formar ciudadanos críticos capaces de mitigar la saturación cognitiva y el orden informativo en la era digital.

Asimismo, se debate si el tránsito del copy-paste al pensamiento crítico con el uso de la Inteligencia Artificial está forjando a una generación estudiantil brillante o si exige una respuesta pedagógica extraordinaria frente a la dependencia algorítmica. En esta misma línea, se discute la noción de escuela atravesada, analizando la praxis freireana en escenarios donde convergen la movilidad humana y las pantallas, la relación ética entre la praxis universitaria y la IA; así como los desafíos de la colonialidad digital para

trascender el empaquetamiento foráneo del conocimiento a través de bucles de autonomía cognitiva.

La segunda parte, titulada **Pedagogía**, explora enfoques emergentes y metodologías insurgentes arraigadas en el pensamiento crítico latinoamericano. Aquí se profundiza en la pedagogía emergente en clave transcompleja, asumiendo las redes y los saberes como pilares de una nueva ciencia complementaria. Se analiza la necesidad de educar en la incertidumbre global ante las desigualdades multidimensionales del entorno y se rescata la metodología insurgente como un acto de rebeldía política y descolonización de la mirada en contextos universitarios.

La vigencia histórica también se hace presente al examinar el carácter visionario de la educación emancipadora popular de Simón Rodríguez , así como la impostergable transición del docente egocéntrico al transformador pensante a través de la humildad pedagógica y la autorreflexión. Finalmente, se discuten los enfoques de la formación docente entre la academia y lo ancestral mediante diálogos transindividuales y la subjetividad docente como el gesto transformativo esencial para la búsqueda de la humanidad en el aula.

La tercera parte del documento abarca los **Ejes Transversales**, integrando visiones diversas y complementarias que impactan el quehacer científico y social. Se examinan los procesos de divulgación y accesibilidad del conocimiento generado por la actividad investigativa , seguidos de reflexiones en torno al diálogo e incertidumbre en el campo de la medicina. Este apartado rescata experiencias prácticas significativas, como el uso del papagayo como artefacto sociohistórico para la emancipación pedagógica y el diálogo intergeneracional en el territorio y visibiliza reflexiones de corte social y ético bajo la premisa de que la justicia tiene rostro de mujer.

El eje concluye situando a la persona como el centro del pensamiento crítico a través de dinámicas de aprendizaje y desaprendizaje , junto a discusiones transcomplejas sobre la ética de la sustentabilidad y el impacto ambiental de la minería ilegal, haciendo especial énfasis en los desafíos de preservación ecológica en la región.

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

A través de este compendio de saberes situados, la red CESPE reafirma su compromiso como una escuela de pensamiento comprometida con la emancipación intelectual, la justicia cognitiva y la humanización de la praxis educativa en América Latina. Esperamos, que este material sea motivador para seguir generando diálogos y debates alrededor de una pedagogía y ciencia propia de la región y del país.

Primera Parte

Tecnología



I.INFOXICACIÓN, DESINFORMACIÓN Y CIBERSEGURIDAD. EL DESAFÍO DE
FORMAR CIUDADANOS CRÍTICOS EN LA ERA DIGITAL

Nohelia Yaneth Alfonzo Villegas
Universidad Bicentennial de Aragón
noheliay@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6041-9140>
Zahira Felicidad Silano Higuera
Universidad Ciencias de la Salud
zfelicidad@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8706-9566>

Introducción

La sociedad contemporánea enfrenta una paradoja sin precedentes, nunca había tenido un acceso tan amplio y democrático a la información, pero simultáneamente nunca antes había estado tan expuesta a la manipulación, el engaño y la sobrecarga informativa. Al respecto, Pereira & Malaquias (2025) explican que este fenómeno, conocido como infoxicación, describe el estado de saturación cognitiva provocado por el exceso de información disponible, que termina paralizando la capacidad de análisis y toma de decisiones de las personas. A esto se suman las noticias falsas (fake news) así como las crecientes amenazas a la ciberseguridad, configurando un ecosistema digital tóxico que vulnera derechos fundamentales y erosiona la confianza en las instituciones democráticas.

Expresa McGowan (2025) que la Organización Mundial de la Salud (OMS) alertó que estamos ante una infodemia, una sobreabundancia de información, tanto veraz como falsa, que dificulta que las personas encuentren fuentes confiables cuando más las necesitan, lo cual no ha hecho más que agravarse con la irrupción de la inteligencia artificial generativa, que permite crear y diseminar contenido falso a escala industrial y con un realismo cada vez más difícil de detectar.

Por su parte, Serrano (2025, p.1) asevera que “la desinformación sigue siendo, por segundo año consecutivo, el principal riesgo a corto plazo. Tiene el poder de erosionar la confianza, profundizar las divisiones y debilitar la gobernanza y la cooperación global.

Con una regulación que aún no alcanza el ritmo acelerado del cambio tecnológico, el riesgo no solo persiste, sino que crece”.

Frente a este panorama, las soluciones meramente tecnológicas o regulatorias han demostrado ser insuficientes. La pedagogía crítica, entendida como un enfoque educativo que busca desarrollar la conciencia crítica de los sujetos para comprender y transformar su realidad, emerge como una herramienta fundamental para empoderar al ciudadano común. La ponencia plantea que educar para la ciudadanía digital no puede limitarse a la transmisión de habilidades técnicas, sino que debe implicar un proceso profundo de reflexión sobre las estructuras de poder que subyacen a la producción y circulación de información en el entorno digital.

Revisión de la literatura

Infoxicación y comportamiento informacional.

La literatura especializada ha documentado ampliamente cómo los patrones de búsqueda y consumo de información en entornos digitales privilegian la velocidad y la accesibilidad por sobre la fiabilidad y el análisis crítico. Pereira y Malaquias (2025) en su revisión sistemática sobre la infodemia en estudiantes, identifican que este comportamiento no responde únicamente a una falta de alternativas, sino a una combinación de factores como la ansiedad, la sobrecarga informativa y una limitada alfabetización digital en salud. Los autores señalan que las plataformas sociales como Instagram, TikTok y WhatsApp se han convertido en fuentes primarias de información, contribuyendo a una evaluación superficial de los contenidos recibidos.

La infoxicación y las noticias falsas mantienen un vínculo indisoluble debido a que el exceso informativo establece un escenario propicio para la expansión de contenidos engañosos según expone la Universidad de Lima (2025). Esta conexión se manifiesta inicialmente a través de la saturación y la falta de criterio pues el bombardeo constante de datos debilita la facultad humana para analizar y verificar la legitimidad de las fuentes lo que facilita que se comparta contenido falso sin advertirlo.

Este hallazgo es consistente con lo reportado por Rau y Premo (2025) quienes en su revisión sistemática de intervenciones educativas contra la desinformación encontraron que los estudiantes tienden a confiar en la información que confirma sus creencias previas, un sesgo de confirmación que los hace particularmente vulnerables a las campañas de desinformación dirigidas.

Noticias falsas y desinformación.

El fenómeno de las noticias falsas (fake news) ha sido abordado desde múltiples perspectivas académicas. Wardle y Derakhshan (2018) citados por Pereira y Malaquias (2025) proponen una distinción conceptual fundamental que ha sido ampliamente adoptada: (a) información falsa creada con intención de dañar desinformación, (b) información falsa compartida sin intención de dañar, misinformación y (c) información verdadera compartida con intención de dañar, malinformación. Esta precisión terminológica permite diseñar respuestas educativas diferenciadas.

En el ámbito técnico el intercambio y la viralización de contenidos no verificados se define bajo el concepto de desorden informativo según explica La Moncloa (2025). Este ecosistema académico distingue categorías fundamentales como la información errónea donde se comparte falsedad por descuido y la desinformación que implica una creación deliberada para manipular.

También existen términos como los bulos para las mentiras propagadas voluntariamente y fenómenos psicológicos como el sesgo de confirmación y las cámaras de eco que facilitan que una noticia falsa se acepte como verdad absoluta sin ser cuestionada. En última instancia el problema radica en un déficit de alfabetización mediática que requiere ser abordado desde una perspectiva pedagógica y crítica para sanar la relación de la sociedad con el consumo de información.

El fenómeno de la infodemia se caracteriza por la difusión masiva de información falsa de interés público con la intención deliberada de engañar o desinformar tal como señala la Procuraduría Federal del Consumidor (2021). Estas narrativas son percibidas por los usuarios como ciertas y se van modificando mientras se difunden principalmente

por medio de redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea como Facebook y WhatsApp que son los espacios favoritos de las noticias falsas donde las personas están constantemente expuestas.

La proliferación de estas noticias implica riesgos graves para la sociedad al convertirse en herramientas de influencia que provocan desinformación y propagan rumores que afectan el estado de ánimo o crean pánico colectivo. Esta dinámica se ve impulsada por la tensión entre viralidad y veracidad dado que en un entorno infocorado lo que más rápido se comparte es aquello que genera emociones fuertes como el miedo o el enojo permitiendo que las noticias diseñadas para impactar logren una viralización que la información real y compleja rara vez alcanza.

La investigación de Mackey-Laws (2025) sobre el proyecto Capture the Narrative en la Universidad de Nueva Gales del Sur revela hallazgos preocupantes: en simulaciones controladas, equipos de estudiantes pudieron influir en elecciones simuladas utilizando bots de inteligencia artificial que generaban contenido persuasivo y contextualmente relevante. Los autores observaron que el contenido con apariencia respetable y razonable resultó más efectivo para manipular opiniones que el contenido abiertamente extremo u ofensivo, lo que sugiere que las estrategias de detección basadas únicamente en la identificación de contenido burdamente falso son insuficientes.

Ciberseguridad como problema ciudadano.

La ciberseguridad ha dejado de ser una preocupación exclusiva de especialistas técnicos para convertirse en un asunto de ciudadanía. Marshall, Sturman y Auton (2024) en su revisión exploratoria sobre entrenamiento en phishing, explican que los ataques de ingeniería social se han vuelto cada vez más sofisticados, aprovechando no solo vulnerabilidades técnicas sino también sesgos cognitivos y emocionales de las víctimas. Los autores encuentran que los programas de entrenamiento más efectivos son aquellos que combinan la instrucción técnica con la concienciación sobre las tácticas psicológicas empleadas por los atacantes.

Por su parte, Tamal et al (2024) desarrollaron un algoritmo de vectorización óptima de características para la detección de phishing, alcanzando una precisión del 97,52% con clasificadores de random forests, un método que combina múltiples árboles de decisión para mejorar la precisión. Sin embargo, los propios autores reconocen que la solución técnica, por sí sola, resulta insuficiente si los usuarios no desarrollan una postura crítica frente a los mensajes que reciben.

Pedagogía crítica y alfabetización digital.

En cuanto al enfoque de pedagogía crítica aplicada al entorno digital, Ventsel, Madisson & Poudel (2025) parten de la premisa de que la desinformación no puede abordarse únicamente como un problema técnico de identificación de falsedades, sino que requiere considerar las dimensiones ideológicas, culturales y emocionales que configuran la susceptibilidad de las personas a los mensajes manipulativos.

En esta misma línea, Huber, Borah & Gil (2022) exploraron un enfoque innovador de alfabetización mediática centrado no solo en detectar desinformación, sino en capacitar a las personas para responder activamente cuando la encuentran en sus redes sociales. Sus hallazgos indican que el entrenamiento incrementa significativamente la disposición a intervenir, especialmente mediante acciones como comentar públicamente o enviar mensajes privados para corregir información falsa. Los autores destacan que el contexto social resulta determinante, las personas están mucho más dispuestas a corregir a conocidos que a extraños, lo que sugiere que las estrategias educativas deben aprovechar las redes de confianza existentes.

Metodología

El estudio es producto de una revisión documental basada en los siguientes criterios de búsqueda: años del 2020 en adelante, palabras clave: ciberseguridad, desinformación, infoxicación, noticias falsas, pedagogía crítica. Para el análisis de los hallazgos se utilizó la técnica de síntesis temática, identificando patrones recurrentes y divergencias en la literatura. Los resultados se organizaron en cuatro ejes analíticos: caracterización del

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

fenómeno problemático, estrategias educativas existentes, rol de la pedagogía crítica, y brechas identificadas en la investigación actual.

Resultados

La tabla 1 presenta una síntesis de los principales resultados organizados en cuatro ejes analíticos fundamentales para comprender el fenómeno estudiado.

Tabla 1
Síntesis de resultados

Ejes	Resultados principales
Infoxicación y comportamiento informacional	Los estudiantes priorizan velocidad y accesibilidad sobre fiabilidad. Las redes sociales (Instagram, TikTok, WhatsApp) son fuentes primarias de información. Existen diferencias significativas por área de estudio: estudiantes de ciencias de la salud muestran rutinas de búsqueda más estructuradas. La baja alfabetización digital en salud se asocia con mayor vulnerabilidad a conspiraciones.
Mecanismos de desinformación	La inteligencia artificial generativa permite crear contenido falso contextualmente relevante y persuasivo a escala industrial. El contenido con apariencia respetable es más peligroso que el contenido abiertamente extremo. Los bots son cada vez más indistinguibles de los humanos en interacciones sociales. La coordinación entre cuentas falsas puede manipular algoritmos de tendencias.
Ciberseguridad y vulnerabilidad ciudadana	Los ataques de phishing explotan tanto vulnerabilidades técnicas como sesgos cognitivos y emocionales. Las soluciones técnicas alcanzan alta precisión (97,52% en detección) pero son insuficientes sin concienciación ciudadana. Grupos vulnerables (adultos mayores, personas con baja alfabetización digital) son blancos prioritarios. El entrenamiento efectivo debe combinar aspectos técnicos y psicológicos.
Estrategias educativas efectivas	Entrenar para responder activamente a la desinformación incrementa la disposición a intervenir. Las personas corrigen más a conocidos que a extraños, lo que sugiere aprovechar redes de confianza. Las simulaciones y entornos gamificados permiten experimentar con dinámicas de manipulación sin riesgos reales. La educación debe abordar dimensiones ideológicas, culturales y emocionales, no solo aspectos técnicos.

Fuente: Elaboración propia con base a las fuentes revisadas

El análisis de los resultados revela en primer lugar, que la infoxicación no es simplemente un problema de exceso cuantitativo de información, sino que está mediada por factores estructurales como las desigualdades en el acceso a infraestructura digital de calidad y a una educación que desarrolle pensamiento crítico de acuerdo con Pereira & Malaquias (2025). Los estudiantes de regiones con menor desarrollo digital presentan mayores dificultades para discriminar fuentes confiables.

En segundo lugar, que la sofisticación de las técnicas de manipulación ha escalado significativamente con la inteligencia artificial. Mackey-Laws (2025) explica que el proyecto captura la narrativa demostró que, en solo cuatro semanas, equipos con recursos limitados pudieron inclinar los resultados de una elección simulada en casi dos puntos porcentuales, un margen decisivo en contextos reales. Los participantes aprendieron rápidamente que la visibilidad y la coordinación eran más importantes que la calidad del contenido y que la negatividad generaba mayor engagement que los mensajes positivos.

En tercer lugar, que las estrategias educativas están evolucionando desde un enfoque centrado en la detección individual hacia modelos que enfatizan la acción colectiva y la corrección social. El estudio de Huber, Borah & Gil (2022) muestra que las personas están dispuestas a intervenir cuando encuentran desinformación, especialmente si se trata de conocidos, lo que abre posibilidades para diseñar intervenciones basadas en redes sociales y comunidades de confianza.

Discusión

Los hallazgos descritos plantean desafíos significativos para la pedagogía crítica. La revisión sistemática de Rau y Premo (2025) identificó que las intervenciones educativas contra la desinformación tienden a fragmentarse en líneas de investigación desconectadas, unas centradas en el efecto de la desinformación, otras en detección de mentiras, otras en alfabetización informacional y otras en entrenamiento contra fraudes, lo cual dificulta el desarrollo de enfoques integrales que aborden simultáneamente las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y técnicas del problema.

De acuerdo con Ventsel, Madisson & Poudel (2025) la alfabetización digital crítica debe considerar los orígenes y mecanismos de la desinformación, las habilidades para identificarla y las estrategias pedagógicas más efectivas. Este enfoque tridimensional supera la visión reduccionista que equipara alfabetización digital con manejo de herramientas tecnológicas y recupera la tradición de la pedagogía crítica que busca formar sujetos capaces de interrogar las estructuras de poder.

Un hallazgo que merece especial atención es la importancia del contexto social en la disposición a corregir desinformación. Huber, Borah & Gil (2022) encontraron que las personas están mucho más dispuestas a corregir a familiares y amigos que a extraños, y que el tipo de plataforma influye en su decisión de intervenir. Esto sugiere que las estrategias educativas no pueden ser uniformes, sino que deben adaptarse a los diferentes contextos relacionales y plataformas donde las personas consumen y comparten información. De acuerdo con Fenko (2025) las intervenciones basadas en comunidades de confianza, como las que propone el proyecto combatir la desinformación en línea aparecen como una vía prometedora.

En cuanto a la dimensión ética de la ciberseguridad, Marshall, Sturman y Auton (2024) documentan que los ataques de suplantación de identidad (phishing) explotan no solo vulnerabilidades técnicas sino también la confianza y las emociones de las víctimas. Esto implica que educar para la ciberseguridad no puede limitarse a orientar acerca de no hacer clic en enlaces sospechosos, sino que debe abordar la construcción de una postura ética frente a la comunicación digital y el desarrollo de la capacidad para detectar manipulaciones emocionales.

El proyecto de UNICRI (2025) sobre desinformación en amenazas químicas, biológicas, radiológicas y nucleares (CBRN) propone una metodología práctica que podría generalizarse: detección mediante análisis humano y herramientas digitales, evaluación para decidir si y cómo responder y refutación utilizando técnicas como el sándwich de la verdad desarrollada por Lakoff para combatir la desinformación sin amplificarla, la cual consiste en tres pasos: (a) comenzar con la verdad, el hecho; (b) exponer la mentira o información falsa y (c) finalizar reafirmando la verdad. Su objetivo es evitar que la falsedad gane protagonismo. Esta estructura ofrece un andamiaje útil para diseñar intervenciones educativas que vayan más allá de la teoría y proporcionen herramientas concretas a los ciudadanos.

Propuestas de acciones

A partir de los resultados encontrados, se proponen las siguientes acciones para educadores, comunicadores y responsables de políticas públicas:

Para el **ámbito educativo formal**. Las instituciones educativas deben integrar la alfabetización digital crítica de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, no como una asignatura aislada. Se recomienda diseñar actividades que simulen entornos digitales reales donde los estudiantes experimenten con dinámicas de desinformación y desarrollen estrategias de respuesta, siguiendo el modelo de captura la narrativa, de acuerdo con Mackey-Laws (2025).

Para la **educación no formal y comunitaria**. Los programas de educación de adultos deben aprovechar las redes de confianza existentes en las comunidades. El hallazgo de Huber, Borah & Gil (2022) sobre la mayor disposición a corregir a conocidos sugiere que las intervenciones deben formar multiplicadores comunitarios que puedan actuar como referentes confiables en sus entornos cercanos. El proyecto combatir la desinformación en línea, de acuerdo con Fenko (2025) ofrece recursos valiosos para trabajar con poblaciones vulnerables como personas mayores, migrantes o adultos con baja cualificación digital.

Para el **diseño de políticas públicas**. Las estrategias nacionales contra la desinformación deben articularse con el sistema educativo y con iniciativas de salud pública. McGowan (2025) propone aplicar los principios de la gestión de infodemia de la OMS al diseño instruccional, estableciendo puentes entre las políticas sanitarias y las prácticas pedagógicas. Esto implica desarrollar recursos educativos accesibles, financiar investigación sobre efectividad de intervenciones, y promover alianzas intersectoriales.

Para el ciudadano común

-Para evitar creer y difundir falsas noticias. Cultivar una actitud de sospecha metodológica ante contenidos que generen emociones intensas, especialmente indignación o miedo, ya que de acuerdo con Mackey-Laws (2025) el contenido negativo tiene mayor capacidad de viralización.

-Por su parte, Philp (2026) recomienda que antes de compartir, aplicar la regla de las tres fuentes: (a) buscar al menos dos fuentes independientes y confiables que confirmen la información, (b) verificar la fecha de publicación, ya que es frecuente la recirculación de noticias viejas como si fueran actuales; (c) utilizar herramientas de verificación por imagen inversa para comprobar si las imágenes han sido manipuladas o sacadas de contexto.

-Para consumir información de manera saludable. Diversificar las fuentes de información más allá de los algoritmos de las redes sociales, siguiendo directamente a medios de comunicación con trayectoria verificable y organismos oficiales. Al respecto, Pereira & Malaquias (2025) sugieren establecer momentos del día para el consumo informativo, evitando la exposición continua que genera infoxicación y ansiedad, asimismo Ventsel, Madisson & Poudel (2025) recomiendan practicar la lectura lateral, técnica que consiste en abrir pestañas adicionales para investigar sobre la fuente antes de confiar en su contenido

-Para prevenir hackeos y estafas. Marshall, Sturman & Auton (2024) plantean que se debe desarrollar una sensibilidad crítica frente a mensajes que crean urgencia o solicitud de acción inmediata, ya que esta es una táctica característica del phishing. Verificar la autenticidad de los remitentes antes de hacer clic en enlaces o descargar archivos, prestando atención a pequeñas variaciones en las direcciones de correo o dominios web. Mantener actualizados los dispositivos y utilizar autenticación de dos factores siempre que sea posible, entendiendo estas prácticas no como medidas técnicas sino como hábitos de autocuidado digital.

Para protegerse de este fenómeno es imperativo implementar estrategias de verificación que comienzan con el chequeo de la fuente de información la cual debe ser confiable o de medios de prestigio e instituciones reconocidas. Resulta vital cerciorarse de que la noticia sea lo que dice ser validando que el hecho sea actual y corresponda al lugar señalado además de revisar la veracidad del contenido para confirmar que sea creíble y real. En caso de detectar incoherencias se debe corroborar la información

buscando otras fuentes y tomar un tiempo de reflexión antes de compartir cualquier dato para validar su origen.

La seguridad informativa también exige comprobar la autenticidad de videos o imágenes y evitar activamente la propagación de noticias falsas en aplicaciones de mensajería instantánea. Es necesario informarse debidamente ante mensajes reenviados de autores desconocidos y preguntarse si el contenido es verdad analizando etiquetas como la de reenviado muchas veces que indica una alta circulación, pero no veracidad. Finalmente se recomienda avisar al remitente original cuando envíe información incorrecta para recomendarle que corrobore sus mensajes antes de compartirlos nuevamente.

Conclusiones

La infoxicación, las noticias falsas y las amenazas a la ciberseguridad constituyen un fenómeno complejo que no puede abordarse con soluciones simplistas. La literatura revisada muestra que se enfrenta un problema estructural que combina la saturación informativa, la sofisticación tecnológica de los actores malintencionados y las vulnerabilidades cognitivas y emocionales de las personas.

La pedagogía crítica emerge como un enfoque indispensable porque sitúa el problema en su contexto social y político. No se trata solo de educar para detectar mentiras, sino de formar ciudadanos capaces de preguntarse por qué ciertas informaciones circulan y otras son silenciadas, quién se beneficia de la confusión generalizada, y cómo las estructuras de poder se reproducen también en el entorno digital. Como señalan Ventsel, Madisson y Poudel (2025) la resistencia efectiva a la desinformación requiere estrategias colaborativas que consideren factores ideológicos, culturales y emocionales.

La importancia de las correcciones sociales como vía para formar agentes activos en sus comunidades capaces de intervenir constructivamente cuando encuentran desinformación. Este enfoque reconoce que la verdad no se impone verticalmente, sino que se construye socialmente en el diálogo y la deliberación colectiva.

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Transitando de una alfabetización mediática pasiva a una ciudadanía digital activa, al transformar la lucha contra la desinformación en un ejercicio democrático. En el entendido que la verdad es una construcción colectiva, la educación deja de ser instrucción y se convierte en empoderamiento, desde tres aspectos medulares:

-De la verificación de hechos (fact-checking) a la verificación social (social-checking). No basta con que una web diga qué es falso; la corrección tiene impacto real cuando viene de un par (amigo, familiar, vecino) en el mismo tono y espacio donde nació el bulo.

-Despolarización. Al intervenir constructivamente, el agente social no busca ganar la discusión, sino mantener abierto el canal de deliberación, reduciendo la hostilidad que suele alimentar a las noticias falsas.

-Responsabilidad distribuida. Se rompe la idea de que solo las plataformas o los gobiernos deben filtrar contenido, devolviendo al individuo su capacidad de agencia para sanear su propio entorno informativo.

En definitiva, educar para la ciudadanía digital implica formar sujetos autónomos capaces de pensar por sí mismos, pero también sujetos solidarios capaces de sostener con otros los espacios de diálogo y verdad que toda democracia necesita.

Referencias

- Anguita, P., Bachmann, I., Brossi, L., Elórtégui, C., Escobar, MJ., Ibarra, P., Lara, JC., Padilla, F y Peña, P. (2023). *El fenómeno de la desinformación: Revisión de experiencias internacionales y en Chile*. Santiago: Comité Asesor contra la Desinformación; Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. <https://shre.ink/AnJa>
- CCN Chile (24 nov 2025). *Como las fake news afectan tu salud mental: claves para consumo más consciente*. https://www.youtube.com/watch?v=5O6n_93x9jQ
- Fenko, A. (2025). *Enfoques innovadores para la enseñanza del pensamiento crítico*. Ponencia presentada en la International Conference of Education, Research and Innovation (ICERi), Sevilla. <https://shre.ink/A1ZL>

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

- Huber, B., Borah, P & Gil, H. (2022). *Tomar medidas correctivas ante la exposición a noticias falsas: El papel de la alfabetización en noticias falsas*. <https://shre.ink/A1X0>
- La Moncloa (25 ago 2025). *¿De qué hablamos cuando hablamos de desinformación?*. <https://shre.ink/AnJA>
- Mackey-Laws, K (2025). *Dentro de la competencia cibernética que entrena a los estudiantes para detectar y combatir la desinformación de la IA*. UNSW Sydney Newsroom. <https://shre.ink/A1jo>
- Marshall, N., Sturman, D & Auton, J. (2024). *Explorando la evidencia sobre la capacitación en phishing por correo electrónico: una revisión exploratoria*. Computers & Security, 103, 103695. <https://shre.ink/A1G2>
- McGowan, B. (2025). *De la política a la pedagogía: Aplicación de la gobernanza de la infodemia al diseño instruccional*. Libraries Faculty and Staff Scholarship and Research, Paper 323. Purdue University. <https://shre.ink/A1G5>
- Molina, E. (24/05/2020). *Credibilidad y rigor frente a las fake news*. <https://shre.ink/AHU5>
- Nueva Sociedad (May, 2017). *Fake news. Una oportunidad para la alfabetización mediática*. <https://shre.ink/AnJr>
- Philp, R. (2026). *Cómo la formación en amenazas digitales ha impulsado investigaciones cibernéticas innovadoras en todo el mundo*. Global Investigative Journalism Network. <https://shre.ink/A13Z>
- Procuraduría Federal del Consumidor (19 de sep 2021). *Noticias falsas la otra pandemia*. <https://shre.ink/AHUz>
- Pereira, A & Malaquias, F. (2025). *Infodemia entre estudiantes: una revisión sistemática de la literatura*. *Journal of Technology Management & Innovation*, 20(2). <https://shre.ink/A17j>
- Rau, M & Premo, A. (2025). *Revisión sistemática de los enfoques educativos para abordar la desinformación*. *Educational Psychology Review*, 37(2). <https://shre.ink/A17W>
- San Diego (2022). *¿Qué es información errónea?*. <https://shre.ink/AnJB>

- Serrano, J. (16 abr 2025). *Protección vs. censura: cómo encontrar el equilibrio al frenar la desinformación en línea*. <https://shre.ink/A1u5>
- Tamal, M. Islam, M., Bhuiyan, T., Sattar, A & Prince, N. (2024). Descubriendo ataques de phishing sospechosos: mejorando la detección con un algoritmo óptimo de vectorización de características y aprendizaje automático supervisado. *Frontiers in Computer Science*, 6. <https://shre.ink/A17E>
- Torres, F. (05 mar 2026). *Las redes sociales y la desinformación*. <https://www.youtube.com/watch?v=O-27L06eOSI&t=156s>
- Universidad de Lima (24 nov 2025). *¿Qué es la infoxicación y cómo enfrentarla?*. https://www.youtube.com/watch?v=B7t5_iIEvR8&t=58s
- UNDOC (2020). *Desinformación y malinformación en internet*. <https://shre.ink/AnJh>
- UNICRI (2025). *Curso Detén el virus de la desinformación*. Instituto Interregional de las Naciones Unidas para la Investigación sobre la Delincuencia y la Justicia. <https://shre.ink/A1LI>
- UNESCO Montevideo (06 Nov 2024). *Desinformación y noticias falsas durante las emergencias: cómo mitigar su impacto*. https://www.youtube.com/watch?v=VyTFX_JaYhQ&t=401s
- Ventsel, A., Madisson, M & Poudel, D. (2025). *Herramientas de alfabetización digital para contrarrestar la desinformación*. University of Tartu News. <https://shre.ink/A1Ap>
- Wannenburg, M. C., Nieman, A., Steyn, B & Wannenburg, D. G. (2023). Susceptibilidad de los africanos a los ataques de suplantación de identidad. *Southern African Journal of Accountability and Auditing Research*, 25(1), 53-72. <https://shre.ink/A1L6>

II. DEL COPY-PASTE AL PENSAMIENTO CRÍTICO
¿ESTÁ LA IA FORJANDO A LA GENERACIÓN DE ESTUDIANTES MÁS BRILLANTE
DE LA HISTORIA?

María del Rosario Fernández de Silva
Universidad Rómulo Gallegos
maria1fernandezsilva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8138-5373>

Introducción

La historia de la educación ha estado marcada por la irrupción de tecnologías que, en cada época, generaron tanto entusiasmo como alarma. La imprenta, la televisión, la computadora personal y el internet fueron, cada una en su momento, anunciadas como promesas transformadoras y, simultáneamente, condenadas como amenazas al pensamiento humano. Hoy, la inteligencia artificial, en particular los modelos de lenguaje de gran escala (LLM, por sus siglas en inglés), ocupa ese mismo lugar ambivalente en el imaginario educativo.

No obstante, la naturaleza del desafío actual presenta particularidades que lo distinguen de las revoluciones tecnológicas anteriores. De este modo, los estudiantes de la denominada Generación Z y los llamados "postmillennials" no solo consumen tecnología, sino que han crecido en entornos donde la respuesta inmediata, la multitarea digital y la delegación cognitiva en algoritmos constituyen prácticas cotidianas naturalizadas. Frente a esto, la pregunta que orienta el estudio no es si la IA es buena o mala para la educación, pues esa formulación resulta simplista. La interrogante más pertinente es: ¿en qué condiciones pedagógicas la inteligencia artificial puede fortalecer el pensamiento crítico y en cuáles lo socava?

Autores como Espinal (2025, p.67) sostiene que "la Generación ChatGPT no pierde su pensamiento crítico por usar inteligencia artificial, sino cuando delega el esfuerzo cognitivo personal a la tecnología". Esta distinción resulta medular porque la diferencia entre un estudiante que usa la IA para ampliar su comprensión y otro que la usa para evadir el proceso de comprensión define, en gran medida, el horizonte

pedagógico de la era digital. La finalidad de la ponencia fue un análisis crítico de las principales concepciones teóricas relativas al empleo de la Inteligencia Artificial en la educación y su vinculación con el pensamiento crítico, con el propósito de discernir implicaciones pedagógicas específicas para los procesos educativos actuales.

Revisión de la literatura

El pensamiento crítico como construcción cognitiva compleja.

El pensamiento crítico ha sido objeto de múltiples definiciones a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI. Una de las más influyentes es la propuesta por Ennis (1985, p.45) quien lo define como "el pensamiento reflexivo y razonado que se centra en decidir en qué creer o qué hacer". Esta definición, aparentemente sencilla, encierra una complejidad profunda: el pensamiento crítico no es un acto espontáneo ni instintivo, sino una capacidad que se construye se entrena y se cultiva a través de experiencias cognitivas sostenidas.

Desde esta perspectiva, resulta relevante interrogarse si los entornos digitales actuales proveen las condiciones necesarias para ese cultivo. Al respecto, Rosen, Lim, Carrier y Cheever (2011,p.98) advirtieron que "la multitarea constante y la exposición a múltiples medios digitales pueden interferir con la capacidad de un individuo para procesar información de manera efectiva y disminuir la capacidad de atención".

Esta afirmación invita a una reflexión que va más allá de la anécdota por cuanto si la arquitectura cognitiva del aprendizaje requiere atención sostenida, profundidad y esfuerzo deliberado, entonces los entornos de hiperfragmentación digital representan un riesgo estructural para el desarrollo del pensamiento crítico. No se trata únicamente de que los jóvenes se distraigan con sus teléfonos; se trata de que los patrones neurológicos y cognitivos que sostienen el análisis profundo pueden estar siendo reconfigurados por la exposición crónica a estímulos breves e inmediatos.

En el mismo sentido, Bloom et al., con su célebre taxonomía revisada por Anderson y Krathwohl (2001), establecen que las habilidades de orden superior: analizar, evaluar y crear, requieren un andamiaje previo de habilidades de orden inferior. De este

modo, la IA generativa, cuando es utilizada como atajo, impide la construcción de ese andamiaje en tal sentido, el estudiante obtiene el producto sin haber transitado el proceso. Esta es, precisamente, la paradoja central del copy-paste digital; no se trata solo de plagio académico, sino de una privación del proceso formativo en sí mismo.

La inteligencia artificial como herramienta pedagógica.

Sería un error reducir el análisis de la IA en educación a sus riesgos. Holmes, Bialik y Fadel (2019, p.34) señalan que “las herramientas de IA bien diseñadas tienen el potencial de personalizar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación inmediata y adaptar los contenidos a los ritmos y necesidades individuales de cada estudiante”. Esta capacidad de adaptación, denominada aprendizaje adaptativo, constituye una oportunidad sin paralelo en la historia de la educación a gran escala, que históricamente ha operado bajo modelos estandarizados insuficientes para afrontar la diversidad cognitiva presente en el entorno educativo.

Es importante tener en cuenta que estudios recientes han evidenciado que la utilización estructurada y pedagógicamente orientada de herramientas como ChatGPT puede fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, particularmente en los niveles de análisis y evaluación de la taxonomía Bloom. Investigaciones realizadas con estudiantes de inglés como lengua extranjera revelaron según Xiaolei y Teng (2024, p.54) que la escritura asistida por Inteligencia Artificial, cuando se modera mediante estrategias de aprendizaje autodirigido, "puede mejorar las habilidades de pensamiento crítico al alentar a los estudiantes a usar estas herramientas de manera crítica e independiente".

Lo que esto revela no es que la IA sea intrínsecamente buena o mala, sino que su impacto depende en forma decisiva del diseño pedagógico que la rodea. Sin una intencionalidad formativa clara por parte del docente, la herramienta más sofisticada puede convertirse en el obstáculo más eficiente para el aprendizaje profundo.

La dependencia algorítmica como fenómeno emergente.

Un fenómeno particularmente preocupante que ha comenzado a documentarse es el de la dependencia algorítmica. Estudios realizados en universidades de Costa Rica en

el ULACIT (2024) reportan que “hasta el 90% de los estudiantes utiliza IA para actividades académicas y que la exposición constante a respuestas generadas por IA reduce la verificación crítica y fomenta la pasividad cognitiva”. Esta pasividad no es trivial: representa una renuncia gradual al ejercicio de la duda, la verificación y la deliberación, que son los mecanismos básicos del pensamiento crítico.

En este orden de ideas, la dependencia algorítmica no debe entenderse únicamente como un problema de disciplina académica individual. Es, en un sentido más profundo, un fenómeno cultural y estructural. Los modelos de negocio de las plataformas digitales están diseñados para maximizar el tiempo de uso y minimizar la fricción cognitiva; esto es, hacerle la vida más fácil al usuario en todo momento. Cuando ese principio se traslada al aula, el resultado es un ambiente donde el esfuerzo intelectual, condición sine qua non del aprendizaje, se percibe como un defecto del sistema, no como su propósito.

De este modo, Bórquez et al (2020, p.10) señalan que, para contrarrestar este efecto, los estudiantes deben desarrollar "una mentalidad adaptativa, mejorar su capacidad para resolver problemas de manera creativa y desarrollar un sentido crítico que les permita interactuar con la tecnología emergente de manera más consciente y responsable". Esta afirmación no es solo un deseo pedagógico; es un imperativo de formación ciudadana en la era algorítmica.

Las nuevas generaciones y el ecosistema cognitivo digital.

La Generación Z, nacida aproximadamente entre 1997 y 2012 y los denominados Alfa, que han crecido ya en un mundo donde la IA está integrada en los dispositivos cotidianos, representan el primer grupo generacional que aprende en un ecosistema donde la respuesta siempre está a un clic de distancia. El Observatorio del Tecnológico de Monterrey (2022) describe a estos estudiantes como creativos, autodidactas, multipantallas y multitareas, capaces de manejar simultáneamente múltiples fuentes de información. Sin embargo, la capacidad de procesar múltiples estímulos no equivale a la capacidad de analizarlos con profundidad.

De esta forma, surge una tensión que atraviesa toda la discusión contemporánea sobre educación y tecnología, la velocidad versus la profundidad. En este sentido, la cultura digital premia la respuesta rápida, el contenido breve, la síntesis instantánea. Por lo que, el pensamiento crítico, en cambio, exige lentitud deliberada, tolerancia a la ambigüedad y disposición a reconsiderar las propias conclusiones. Visto de esta forma, educar a los estudiantes de la era de la IA para moverse con fluidez entre estos dos ritmos, el de la agilidad digital y el de la reflexión profunda; constituye uno de los mayores retos pedagógicos del siglo XXI.

Asimismo, la OEI (2025,p.76) ha documentado que “los usos educativos de la IA incluyen la personalización del aprendizaje, la retroalimentación inteligente y la generación de contenidos diferenciados”. Desde una lectura hermenéutica de este planteamiento, cabe señalar que tales beneficios no son automáticos, sino que requieren un modelo pedagógico que los oriente con intención formativa clara.

Metodología

La ponencia es producto de una metodología de investigación documental de carácter hermenéutico, enmarcada en el paradigma interpretativo de las ciencias sociales. Según Gadamer (1999, p.370) la hermenéutica no busca reproducir el significado original de un texto, sino comprenderlo en diálogo con el horizonte histórico y conceptual del intérprete; "comprender es siempre un acontecimiento, no solo un método". Esta concepción resulta especialmente pertinente para el estudio de fenómenos educativos emergentes como la integración de la IA, donde los marcos teóricos disponibles son aún fragmentarios y requieren ser interpretados, articulados y resignificados.

En consonancia con esta orientación, Strauss y Corbin (2002, p.23) señalan que la investigación cualitativa permite "desarrollar teoría a partir de datos sistemáticamente obtenidos y analizados". Lo planteado autoriza al investigador a construir interpretaciones sustantivas desde el material bibliográfico disponible sin reducirlo a una mera compilación. Esta perspectiva metodológica resultó adecuada al estudio, dado que no se

persigue la generalización estadística, sino la comprensión profunda de relaciones conceptuales complejas.

Los criterios de selección de los documentos analizados incluyeron: (a) pertinencia temática directa con los temas de estudio, pensamiento crítico, IA, educación y dependencia tecnológica; (b) publicación en revistas académicas indexadas, informes de organismos internacionales o tesis de posgrado con aval institucional; (c) actualidad, priorizando fuentes publicadas entre 2018 y 2026 y (d) diversidad geográfica y disciplinar, con el fin de incorporar perspectivas desde Latinoamérica, España y el ámbito anglosajón.

El procedimiento de análisis consistió en una lectura inicial exploratoria de los documentos, seguida de una lectura hermenéutica profunda orientada a identificar núcleos de sentido, tensiones conceptuales y relaciones entre categorías. Finalmente, se realizó un proceso de síntesis interpretativa que articuló los hallazgos en función del propósito del estudio.

Resultados

-La IA actúa como amplificador cognitivo o como sustituto, según el contexto pedagógico. El análisis documental revela con consistencia que el impacto de la inteligencia artificial sobre el pensamiento crítico no es unidireccional. Las investigaciones revisadas coinciden en que la misma herramienta puede operar como un amplificador de las capacidades cognitivas del estudiante o como un sustituto de estas, dependiendo del contexto pedagógico en el que se inserte.

Por lo que, cuando el docente diseña actividades que utilizan la IA como interlocutor, formulando preguntas, contrastando hipótesis, evaluando argumentos generados automáticamente, el estudiante ejercita activamente su capacidad de análisis. Por el contrario, cuando la actividad permite delegar íntegramente la producción intelectual a la herramienta, el resultado es una forma de evasión del aprendizaje sistemáticamente eficiente y prácticamente invisible.

-La autorregulación del aprendizaje categoría mediadora clave. Un segundo hallazgo relevante apunta a la autorregulación como factor determinante. El estudio presentado por la PUCMM (2025) concluye que "el impacto de la IA depende del grado de autorregulación y uso consciente que los estudiantes hacen de ella". Los estudiantes con elevados grados de autorregulación, que son capaces de supervisar su propio proceso de aprendizaje, definir objetivos y corroborar sus fuentes de información, suelen emplear la Inteligencia Artificial de manera estratégica, potenciando su entendimiento.

En contraste, quienes presentan baja autorregulación muestran mayor tendencia a la dependencia algorítmica y, consecuentemente, mayor procrastinación y debilitamiento del pensamiento crítico. Esto sugiere que el problema no es fundamentalmente tecnológico, sino metacognitivo y que las intervenciones pedagógicas más efectivas deberían centrarse en fortalecer las habilidades de autogestión del aprendizaje antes de introducir herramientas de IA en el aula.

-La dependencia algorítmica configura patrones de pasividad cognitiva. El tercer hallazgo se refiere a las consecuencias cognitivas del uso irreflexivo de IA. El repositorio de la ULACIT (2024) documenta que la exposición constante a respuestas generadas por IA reduce la verificación crítica y fomenta la pasividad cognitiva y que los LLM pueden promover soluciones superficiales que sustituyen el pensamiento analítico.

Este patrón de pasividad cognitiva, cuando se instala como hábito, tiene implicaciones que van más allá del rendimiento académico inmediato: erosiona la disposición del estudiante a tolerar la incertidumbre, a sostener el esfuerzo ante dificultades y a asumir la responsabilidad epistémica sobre sus propias conclusiones. En tal sentido, el 46,85% de los estudiantes identificados con alta dependencia tecnológica mostraron comportamientos compulsivos y dificultades en la atención sostenida, lo que resulta coherente con los hallazgos sobre los efectos de la multitarea digital en la capacidad de procesamiento profundo.

-Las nuevas generaciones presentan un perfil cognitivo mixto. El cuarto hallazgo matiza tanto el optimismo como el pesimismo extremo respecto a las nuevas

generaciones. De tal modo que, los estudiantes de la Generación Z y posteriores presentan capacidades destacadas en la gestión multitarea, el aprendizaje autodirigido en entornos digitales y la navegación entre múltiples fuentes.

Sin embargo, estas capacidades no equivalen automáticamente a pensamiento crítico; por el contrario, el 56,75% de los estudiantes analizados en investigaciones recientes mostró niveles adecuados de desarrollo cognitivo, mientras que una proporción significativa exhibió dependencia tecnológica alta. Lo que este perfil mixto sugiere es que las nuevas generaciones no son ni la más brillante ni la más limitada de la historia; son, en cambio, la primera generación que debe aprender a pensar críticamente en un entorno diseñado para sustituir ese pensamiento.

Discusión

Los hallazgos presentados permiten establecer un diálogo crítico con los principales autores del campo. En primer lugar, la tensión identificada entre IA como amplificador o sustituto cognitivo coincide con la perspectiva de Holmes, Bialik y Fadel (2019) quienes ya señalaban que el potencial de la IA en educación depende en forma decisiva del diseño pedagógico.

En tal sentido, lo que los estudios más recientes aportan es evidencia empírica de que, en ausencia de ese diseño intencional, la tendencia natural de los estudiantes es hacia el uso sustitutivo, no hacia el complementario. Esto interpela directamente a las instituciones educativas, que con frecuencia incorporan herramientas tecnológicas sin modificar sus modelos pedagógicos de fondo.

Igualmente, el hallazgo sobre la autorregulación como variable mediadora establece un diálogo fértil con la teoría del aprendizaje autodirigido de Knowles (1975) y con los desarrollos posteriores sobre metacognición de Flavell (1979). Ambos autores coinciden en que la capacidad de gestionar el propio aprendizaje no es innata, sino que debe ser explícitamente educada. En este sentido, las investigaciones actuales sobre IA y educación no hacen sino confirmar una premisa pedagógica de larga data: las herramientas, por sofisticadas que sean, no forman por sí solas.

La formación requiere un sujeto activo, reflexivo y autogestionado. Desde esta perspectiva, la solución a la dependencia algorítmica no radica en restringir el acceso a la IA, sino en fortalecer las competencias metacognitivas del estudiante antes, durante y después de su uso. Por otro lado, los hallazgos sobre pasividad cognitiva entran en tensión con las perspectivas más optimistas sobre la IA educativa, como las representadas por organismos internacionales como la OEI (2025) que destacan sus potencialidades sin enfatizar suficientemente sus riesgos estructurales.

Esta divergencia no implica que una perspectiva sea errónea. Más bien, revela que el debate educativo sobre la IA sigue siendo un campo en construcción, donde las evidencias empíricas comienzan a matizar los discursos prescriptivos. En este orden de ideas, una pedagogía responsable ante la IA no puede fundarse únicamente en el optimismo tecnológico ni en el pesimismo culturalista. Requiere, en cambio, una lectura situada, crítica y contextualizada de las condiciones en que el aprendizaje ocurre.

Conclusiones

El análisis hermenéutico desarrollado, permite arribar a conclusiones que, lejos de cerrar el debate, buscan profundizar en sus implicaciones pedagógicas y sociales. En primer término, la pregunta planteada, ¿si la Inteligencia Artificial (IA) está forjando la generación de estudiantes más brillante de la historia? no admite una respuesta binaria. Por ello, el potencial cognitivo de las nuevas generaciones es real y documentado; sin embargo, su realización efectiva depende de condiciones pedagógicas que actualmente no están garantizadas en la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos ni globales.

Visto de esta forma, la IA, como toda tecnología, amplifica las condiciones existentes: en contextos pedagógicos reflexivos y bien diseñados, puede potenciar el pensamiento crítico. En contextos donde prima la evaluación por productos y no por procesos, puede convertirse en el instrumento más eficiente de evasión del aprendizaje que ha existido.

En segundo lugar, la centralidad de la autorregulación del aprendizaje como categoría mediadora sugiere que el mayor reto educativo del siglo XXI no es tecnológico, sino metacognitivo. En efecto, formar estudiantes capaces de usar la IA sin ser usados por esta requiere intervenciones pedagógicas deliberadas que fortalezcan la autonomía, la reflexividad y el pensamiento crítico como habilidades explícitas del currículo, no como subproductos esperados de otras asignaturas.

En tercer lugar, la dependencia algorítmica emerge como un fenómeno que no puede ser abordado únicamente desde la disciplina académica individual. Por lo que, requiere una respuesta institucional que incluya políticas claras sobre el uso responsable de IA, formación docente específica para diseñar tareas que incentiven el pensamiento crítico en entornos mediados por algoritmos y una revisión profunda de los sistemas de evaluación, que en muchos casos siguen midiendo la reproducción de información más que la construcción crítica del conocimiento.

Finalmente, cabe afirmar que la generación actual no está condenada al copy-paste ni destinada por su naturaleza a ser la más brillante. Se encuentra, más bien, en una encrucijada histórica: las herramientas que tiene a su disposición son extraordinarias, pero requieren de una pedagogía igualmente extraordinaria para transformarse en auténticos instrumentos de pensamiento. De tal modo que, la responsabilidad de esa transformación recae, en última instancia, en los educadores, las instituciones y las políticas públicas que configuran los entornos en que el aprendizaje acontece.

Referencias

- Anderson, L. W y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. Longman.
- Bórquez, R., Fuentes, C y Vidal, M. (2020). Pensamiento crítico, tecnología y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 45–62.
- Espinal, J. (2025). *Dependencia de ChatGPT y procrastinación académica en universitarios*. Ponencia presentada en la Semana de Investigación. PUCMM

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método* (10.ª ed.). Sígueme.
- Holmes, W., Bialik, M y Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Press.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2025). *Inteligencia artificial en la educación: Desarrollo y aplicaciones*. OEI.
- Repositorio ULACIT. (2024). *Dependencia algorítmica en estudiantes universitarios que utilizan LLM como apoyo académico*. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología.
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Carrier, L. M y Cheever, N. A. (2011). An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom. *Educational Psychology Review*, 23(2), 55–78.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Xiaolei, C. y Teng, F. (2024). AI-assisted writing and self-directed learning as predictors of critical thinking in EFL classrooms. *Language Teaching Research*, 28(3), 112–130.

III. ESCUELA ATRAVESADA:
PRAXIS FREIREANA ENTRE FRONTERAS Y PANTALLAS

Yudith Buitriago Ramírez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
morula2610@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-7789-9056>

Yennys Alvorada Olivares

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana
yolivar965@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8764-018X>

Introducción

El panorama educativo en América Latina y el Caribe enfrenta, en las últimas décadas, una reconfiguración estructural impulsada por la convergencia de dos fenómenos de alcance regional: la movilidad humana sin precedentes y la acelerada transformación digital. Esta intersección no se limita a modificar las dinámicas de acceso a la educación, sino que redefine la propia naturaleza de los espacios de aprendizaje, desdibujando las fronteras tradicionales entre lo local y lo transnacional, lo presencial y lo mediado por entornos virtuales.

En este contexto, la institución escolar deja de operar como un recinto cerrado y homogéneo para convertirse en un lugar de cruce, donde se entrelazan trayectorias de desplazamiento, memorias en tránsito y asimetrías tecnológicas que cuestionan los modelos pedagógicos heredados. Frente a esta realidad, surge una tensión fundamental entre la rigidez administrativa de los sistemas educativos y la diversidad epistémica que portan los estudiantes migrantes, lo cual plantea el riesgo de que sus identidades, saberes y experiencias queden subordinados a lógicas de estandarización e instrumentalización.

Ante este escenario, la ponencia se articula en torno a una interrogante central: ¿De qué manera es posible reconfigurar la praxis educativa para que reconozca la agencia cultural y cognitiva del estudiantado migrante sin someterla a estructuras burocráticas o tecnológicas homogeneizante?.

Para abordarla, se examina la noción de “escuela atravesada” como categoría analítica que permite comprender cómo la movilidad y la digitalidad transforman los procesos de docencia y aprendizaje; a través de un enfoque fundamentado en la pedagogía crítica. El texto explora las condiciones institucionales, simbólicas y tecnológicas que atraviesan la educación contemporánea en la región, orientada a la construcción de prácticas más inclusivas, contextualizadas y epistémicamente justas.

En este sentido el desarrollo se organiza en torno a dimensiones clave que permitirán analizar críticamente esta realidad y abrir vías para una rearticulación pedagógica acorde con los desafíos actuales. En última instancia, este análisis busca explicar que la escuela atravesada no es un problema a resolver, sino un territorio de posibilidad donde la praxis freireana puede reconfigurarse entre fronteras y pantallas.

En función a lo señalado, el propósito de la ponencia es analizar cómo la convergencia entre migración intrarregional y transformación digital está reconfigurando los espacios educativos en América Latina y el Caribe, proponiendo la categoría de “escuela atravesada” como herramienta analítica para repensar una praxis educativa freireana.

Específicamente, se busca: (a) examinar las tensiones que generan la movilidad humana y la brecha digital en las instituciones escolares; (b) proponer un modelo dialógico de praxis educativa que articule diálogo, territorialidad y cibercultura y (c) contribuir a la construcción de alternativas pedagógicas inclusivas, descolonizadoras y tecnológicamente críticas.

Metodología

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo se inscribe en el enfoque de la pedagogía crítica freireana y adopta una metodología reflexivo-interpretativa de carácter teórico-documental. Se realiza un análisis cualitativo crítico de la literatura especializada en migración, brecha digital y educación, articulado con los conceptos centrales de Paulo Freire: pedagogía del oprimido, pedagogía de la esperanza y autores decoloniales. La

categoría de “escuela atravesada” se construye como herramienta heurística para interpretar la realidad educativa contemporánea en América Latina.

Revisión de la literatura

América Latina región de origen: tránsito y destino.

En América Latina y el Caribe se registra una migración intrarregional masiva y sostenida, la cual alcanza aproximadamente 17.5 millones de personas migrantes internacionales, de las cuales el 80 % se desplaza dentro de la misma región, según estimaciones de UNDESA y actualizaciones del sistema R4V correspondientes a 2026; estos flujos, protagonizados principalmente por poblaciones venezolanas (cerca de 6.9 millones), haitianas, nicaragüenses, cubanas y colombianas desplazadas por la violencia organizada, convergen con una persistente brecha digital que afecta a casi el 28 % de la población regional, la cual carece de un acceso efectivo a internet.

Dicha intersección entre movilidad humana y desigualdad tecnológica atraviesa las instituciones educativas de manera profunda y transformadora; lejos de constituir un espacio estático o neutro, la escuela se configura hoy como un nodo dinámico, permeado por fronteras físicas y simbólicas, así como por la digitalidad que redefine los modos de interacción y aprendizaje.

En tal sentido, surge la noción de “escuela atravesada”: un lugar donde se entrecruzan cuerpos migrantes, saberes exiliados y tecnologías distribuidas de manera desigual. Esta realidad plantea una interrogante problematizadora que orienta el presente análisis: ¿De qué manera es posible evitar que la tecnología y la burocracia escolar anulen la identidad del estudiante migrante?

En este orden de ideas, en los escenarios educativos latinoamericanos y globales, se observa con frecuencia cómo la episteme digital opera como un mecanismo renovado de extractivismo simbólico, así como en siglos pasados se sustrajeron recursos naturales, en la actualidad se extraen y descontextualizan los saberes de quienes migran, lo cual no solo los desarraiga de sus territorios, afectos y valores, sino que también impone un marco epistemológico que invisibiliza su geohistoria.

En este proceso, términos como “venezolano” o “haitiano” son frecuentemente distorsionados, reproduciendo dinámicas coloniales actualizadas que reducen la identidad a categorías estereotipadas o deficitarias; situación que desde una perspectiva freireana exige procesos de concientización crítica, que permitan a los sujetos recuperar la palabra y la agencia sobre sus propias narrativas.

En tal sentido, únicamente a través de un diálogo pedagógico que reconozca la historicidad, la cultura y la dignidad de las poblaciones migrantes será posible resistir estas formas contemporáneas de dominación y transitar hacia una praxis educativa liberadora. De lo contrario, la identidad, la lengua, la memoria y la resiliencia de estos estudiantes corren el riesgo de quedar anuladas o invisibilizadas, reproduciendo lo que Freire (1970) denunció como “educación bancaria”, un modelo que deposita conocimientos sin reconocer al educando como productor legítimo de saber.

Frente a esta problemática, el diálogo se erige como un eje epistemológico fundamental. Como sostiene Freire (1970, p.80) “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediados por el mundo”. En este sentido, el diálogo trasciende su carácter metodológico para constituirse en una condición ontológica del conocimiento.

En las escuelas atravesadas por la migración, dialogar implica reconocer los saberes migrantes como válidos y constitutivos del proceso educativo y no como indicadores de déficit o carencia; haciendo posible una postura horizontal que cuestiona la verticalidad institucional y abre espacios donde la experiencia migratoria se integra como fuente legítima de aprendizaje y transformación.

Paralelamente, la migración intrarregional desdibuja las fronteras físicas y simbólicas que tradicionalmente delimitaban el espacio escolar, lo cual exige repensar la territorialidad pedagógica; esto hace que el aula ya no puede concebirse como un recinto cerrado, sino como un territorio móvil y poroso, capaz de acoger la multiterritorialidad que caracteriza a los estudiantes migrantes. Siguiendo la lógica freireana de “leer el mundo”

para transformarlo, la pedagogía debe territorializarse a partir de la realidad concreta de los sujetos.

En América Latina y el Caribe, esto supone reconocer que el territorio del estudiante migrante no se reduce al aula o al país de acogida, sino que incluye rutas como el Tapón del Darién, campamentos fronterizos, y memorias profundamente arraigadas en Haití, Nicaragua, Venezuela o Colombia. La escuela, por tanto, debe operar como un espacio de articulación entre estos territorios dispares, donde la movilidad no se perciba como interrupción, sino como constitutiva de la experiencia educativa.

En este entramado, la cibercultura emerge como un tercer eje articulador, donde la tecnología se configura como una prótesis ambivalente: puede actuar como instrumento de control, vigilancia y exclusión o, bien, como extensión de la memoria colectiva y la esperanza emancipadora. Freire (1992, p.68) alude al “inédito viable” como aquello posible no aún realizado, pero factible de concretarse a través de la acción reflexiva.

Dentro de este marco, trasladado al ámbito digital, este concepto invita a concebir las redes y plataformas tecnológicas como inéditos viables: espacios híbridos donde se preserve la memoria cultural migrante, se fortalezcan los vínculos transnacionales y se construyan horizontes de esperanza colectiva. La tecnología, entonces, deja de ser un fin en sí misma para convertirse en un medio al servicio de la humanización y la justicia epistémica.

Bajo esta perspectiva, la convergencia de estos tres ejes diálogo, territorialidad y cibercultura configura redes humanas y digitales que se erigen como espacios de praxis educativa posible, no obstante, su realización exige una alfabetización digital que trascienda lo instrumental para asumir un carácter profundamente político y ético, dado que, en las escuelas atravesadas por la migración y las pantallas, no basta con capacitar a docentes y estudiantes en el uso de plataformas como Zoom o Google Classroom; es indispensable fomentar una lectura crítica de la tecnología que cuestione las lógicas de

vigilancia corporativa, las asimetrías de acceso y los modelos de exclusión que persisten en la región.

En virtud de ello, la alfabetización digital freireana implica concientizar sobre las formas de opresión digital vinculadas a la dependencia de grandes corporaciones tecnológicas, practicar la soberanía tecnológica mediante el uso de herramientas de código abierto, la construcción de comunidades locales y, finalmente, diseñar entornos digitales que humanicen en lugar de deshumanizar. Esta propuesta no constituye una simple adaptación técnica, sino una apuesta política y ética por la justicia social en América Latina y el Caribe.

Configuración dialógica de praxis educativa atravesada.

Para operacionalizar la praxis de la escuela atravesada y evitar que la institución reproduzca lógicas de homogeneización o exclusión, resulta indispensable articular un modelo educativo que trascienda la adaptación técnica y se configure como un proyecto político-pedagógico transformador. Para ello, la reconfiguración institucional debe cimentarse sobre un entramado de ejes fundamentales que operan de manera interdependiente y se retroalimentan dialécticamente.

En primer término, es imperativo instaurar diagnósticos participativos que rompan con la verticalidad característica de la planificación educativa tradicional, en donde dicha práctica exige que estudiantes migrantes, sus familias y las comunidades de acogida se constituyan en sujetos activos de la identificación de necesidades, garantizando que las intervenciones pedagógicas respondan a las realidades concretas y no a supuestos estandarizados o deficitarios.

A partir de esta base situada, se despliega la necesidad de diseñar currículos interculturales flexibles, capaces de reconocer y validar los saberes migrantes, las trayectorias educativas discontinuas y las epistemologías del Sur como componentes legítimos del proceso formativo. Es necesario que esta flexibilidad no implica una dilución de los objetivos académicos, sino una rearticulación epistémica que desmonta jerarquías culturales y legitima la pluralidad como condición constitutiva del aprendizaje.

En consonancia con esta orientación descolonizadora, la integración tecnológica debe fundamentarse en principios de soberanía y criticidad, que no se subordinen a las lógicas mercantiles y extractivistas de las grandes corporaciones digitales, la escuela debe promover el uso de software libre y fomentar la producción endógena de contenidos educativos, asegurando que las herramientas digitales sirvan para fortalecer la memoria colectiva, visibilizar las narrativas desplazadas y no para reproducir dependencias estructurales.

De manera complementaria, la sostenibilidad de este modelo exige la creación de espacios permanentes de diálogo educativo, inspirados en los círculos de cultura propuestos por la pedagogía crítica, estos entornos deben funcionar como ágoras pedagógicas donde estudiantes, docentes y comunidades reflexionen colectivamente sobre su realidad, problematizando las asimetrías de poder y construyendo consensos basados en la horizontalidad, la escucha activa y el respeto mutuo.

Asimismo, la escuela atravesada no puede operar como un recinto aislado; por ello, resulta esencial tejer alianzas comunitarias y regionales que la posicionen como un nodo articulador de redes sociales, teniendo la colaboración sostenida con organizaciones de la sociedad civil, universidades, colectivos culturales y movimientos comunitarios que permita ampliar los recursos pedagógicos, validar saberes extramuros y generar ecosistemas de apoyo que trasciendan las fronteras institucionales y acompañen la movilidad humana con redes de contención y reconocimiento.

Finalmente, la viabilidad y continuidad de todo este entramado descansan en una formación docente situada y permanente, donde los educadores requieren procesos de actualización continua que los preparen para navegar la diversidad cultural, la movilidad forzada y las tensiones psicosociales propias de los contextos migratorios, dotándolos de herramientas éticas, pedagógicas y críticas para acompañar sin colonizar, para educar sin homogeneizar y para ejercer la docencia como un acto de coautoría con los sujetos que habitan la escuela.

En este sentido, la articulación de estos seis ejes no constituye una suma de iniciativas aisladas, sino un ecosistema pedagógico interdependiente donde el diagnóstico informa el currículo, la tecnología se subordina a la soberanía epistémica, el diálogo sostiene la comunidad, las alianzas expanden el territorio formativo y la formación docente garantiza la continuidad crítica de la praxis. En tal sentido, solo mediante esta convergencia será posible transformar la escuela atravesada en un espacio de justicia educativa, reconocimiento mutuo y producción colectiva de saber.

Como síntesis, resulta pertinente retomar la afirmación fundante de Freire (1970) “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediados por el mundo”. Esta comunión, hoy también mediada por las pantallas y las redes digitales, define la tarea ineludible de la educación contemporánea.

El presente análisis invita, en consecuencia, a la reflexión y a la acción pedagógica transformadora: ¿Qué inéditos viables se vislumbran en este diseño educativo? ¿De qué manera es posible construir una alfabetización digital con conciencia política en nuestras escuelas atravesadas? ¿Qué experiencias regionales pueden compartirse para fortalecer estas prácticas? Estas interrogantes no buscan cerrar el debate, sino abrirlo a la praxis colectiva, reconociendo que la escuela, al igual que sus estudiantes, está en permanente construcción.

Conclusiones

La categoría de “escuela atravesada” permite comprender que las instituciones educativas en América Latina y el Caribe ya no son espacios cerrados ni neutros, sino territorios dinámicos donde se interceptan la migración, las fronteras y las pantallas. Esta realidad no representa un obstáculo a resolver, sino un campo fértil para repensar la educación desde la complejidad. En tal sentido, reconocer la escuela como atravesada implica aceptar que la movilidad humana y la transformación digital han modificado irreversiblemente sus condiciones de posibilidad, exigiendo una pedagogía capaz de habitar esa porosidad en lugar de negarla.

Asimismo, la praxis freireana actualizada articulada en torno al diálogo, la territorialidad multiescalar y una cibercultura crítica ofrece un camino concreto para transformar estas escuelas atravesadas en espacios de justicia epistémica y reconocimiento, en donde se integren diagnósticos participativos, currículos interculturales flexibles, soberanía tecnológica y formación docente situada es posible pasar de una educación bancaria y homogeneizante a una educación liberadora que devuelva la palabra y la agencia a los estudiantes migrantes. Esto hace que la escuela del futuro no puede ser otra cosa que un espacio de co-creación de saber entre fronteras y pantallas.

Finalmente, la construcción de esta nueva praxis educativa no es un horizonte utópico, sino un “inédito viable” freiriano que reclama acción colectiva e imaginación pedagógica. El desafío está planteado: convertir las escuelas atravesadas en laboratorios de esperanza donde la migración no sea vista como déficit, la tecnología no sea instrumento de control y la diversidad cultural se convierta en el principal motor de aprendizaje, solo así la educación latinoamericana podrá responder con dignidad y relevancia a los desafíos del siglo XXI.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). *La sociedad digital en América Latina y el Caribe: Evolución de la brecha digital y políticas para la inclusión*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (2020). *International migration 2020 highlights* (ST/ESA/SER.A/452). <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migration-2020-highlights>

IV. PRAXIS UNIVERSITARIA E IA: ENTRE LA INVESTIGACIÓN
Y EL USO ÉTICO DE LA IA

Yudith del Carmen González Valecillos

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”

gonzalezjudith@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0205-5094>

Dalia Carolina Correa Osuna

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”

daliacorra@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3848-2311>

Yasmings Milena Mendez

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”

yasmingsm@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8038-4264>

Introducción

La expansión de la Inteligencia Artificial (IA) representa una innovación tecnológica cuyo uso cada día se hace más común en la vida cotidiana de los seres humanos. La IA es parte y núcleo de la quinta revolución industrial y ha coadyuvado a que esta se expanda y se desarrolle cada vez más de forma acelerada. Está creando nuevas construcciones sociales y la praxis universitaria no está ajena a esta realidad. Por ello, el objetivo de la ponencia es reflexionar sobre de la praxis universitaria y el uso de la IA en la investigación, como herramienta de apoyo y la delegación crítica del pensamiento, enfocándose en la autoría, el nuevo rol docente y la ética profesional.

Metodología

Consistió en un diálogo entre pares académicos y la consulta de fuentes bibliográficas para contrastar y analizar diferentes perspectivas que buscaron aterrizar dilemas prácticos en el uso de la IA en la docencia y la investigación en las universidades.

Revisión de la literatura

Uso de la IA en la docencia y la investigación.

Se inicia precisando la temática principal de esta indagación de la cual existe infinidad de conceptualizaciones, una de las más precisa es la propuesta por Google

Cloud (2026) que define a la IA, como “un conjunto de tecnologías que permite a las computadoras aprender, razonar y realizar una variedad de tareas avanzadas de formas que antes requerían inteligencia humana, como comprender el lenguaje, analizar datos y hasta proporcionar sugerencias útiles” (p. s/n). En la actualidad esta tecnología se ha integrado en la cotidianidad en los diferentes ámbitos de las actividades humanas.

La IA abarca áreas claves como: el aprendizaje automático, aprendizaje profundo, procesamiento del lenguaje natural y la visión artificial. Esto permea diferentes niveles de la realidad, entre estos los sistemas educativos, en consecuencia, puede tener repercusión en los procesos formativos y de aprendizaje, especialmente en la educación superior o universitaria, en sus funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión.

Ahora bien, en la praxis universitaria la tecnología se usa como un andamiaje. De hecho “el impacto de la inteligencia artificial generativa sobre la producción académica universitaria implica repensar los fundamentos epistemológicos y metodológicos del quehacer investigativo”, para Martins, (2025, p. 712).

En la investigación la IA permite soportar tareas operativas y mecánicas, destacando la organización del estado del arte, el mapeo de redes de citas complejas, procesamiento de volúmenes de bibliográficos, detección de patrones lingüísticos, sistematización de datos, incluyendo la transcripción de entrevistas, contrastación y extracción de patrones y temas recurrentes, entre otros, sin delegar la vigilancia epistemológica. En este sentido, la labor del investigador trasciende del procesamiento algorítmico pues su verdadera función comienza donde termina la ejecución de la máquina. Según Morduchowicz (2024, p.24) existen:

Oportunidades que la escuela puede aprovechar y utilizar para comprender mejor cómo funciona el sistema... además, podrá recurrir a la IA como herramienta pedagógica para enriquecer la enseñanza... no todos son riesgos cuando hablamos de inteligencia artificial generativa. Pero incluso a estos riesgos, la educación tiene la posibilidad de transformarlos en aprendizajes... no es la IA generativa la que obstaculiza el pensamiento crítico o anula el esfuerzo. Es el uso que la educación haga... lo que puede empobrecer o limitar

su potencial. La IA generativa abre nuevas oportunidades. La escuela tiene ante sí el desafío de aprovechar estas ... para contribuir a una mejor calidad de enseñanza.

Desde esta perspectiva el docente o estudiante investigador deja de ser un consumidor pasivo para asumir el rol de curador crítico responsable de validar la veracidad de las fuentes y otorgar significado teórico a los hallazgos. Es fundamental evitar el uso de la IA como una caja negra que arroja verdades absolutas; puesto que se abdica del pensamiento crítico al permitir que el algoritmo determine la relevancia de un objeto de estudio. En última instancia la construcción del conocimiento científico es un acto de conciencia humana y es producto de la aplicación del método científico en una investigación.

La distinción entre la sistematización de datos y el proceso reflexivo de pensamiento constituye, hoy más que nunca, el eje central de la praxis investigativa mediada por tecnología. La IA posee la capacidad de organizar información y procesar datos de manera acelerada, al posibilitar que: el análisis de datos sea más accesible, ya que permite que las personas hagan preguntas en un lenguaje cotidiano en lugar de escribir consultas SQL o usar herramientas de BI complejas. La automatización reduce el esfuerzo manual necesario para limpiar datos, generar características y ejecutar modelos, lo que libera a los analistas para que se concentren en tareas de mayor valor. Al respecto, Databricks (2026, p. s/n):

En comparación con el análisis tradicional, en el que los equipos preparan manualmente los datos y crean informes, la IA ahora puede realizar muchas de las tareas más rutinarias y repetitivas. Los analistas todavía guían el proceso, pero al incorporar la IA, los equipos de análisis pueden preparar los datos de forma más fiable, generar estadísticas más rápido y hacer que las predicciones formen parte de la toma de decisiones diaria.

En este escenario, el uso de la IA debe orientarse hacia la obtención de profundidad en las investigaciones, y no hacia la rapidez de los resultados; por ello es fundamental tener claro que la potestad de decidir qué es relevante en la pesquisa pertenece exclusivamente al investigador. Al delegar la potestad de jerarquizar el conocimiento a

un algoritmo, el autor pierde su autonomía intelectual, por el contrario, al emplear la herramienta para transcribir o agrupar temas, se libera tiempo para la reflexión profunda y la indagación teórica, actividades que requieren de la chispa de curiosidad y la observación empírica del entorno que la máquina es incapaz de replicar.

Uso de la IA y el derecho de autor en la producción del conocimiento.

La calidad y autenticidad de la producción científica depende fundamentalmente del propósito y la utilidad otorgada por el autor humano, cuando aplica rigurosamente el método científico en la investigación. En este contexto el derecho de autor es un derecho humano y como tal es inherente e intrínseco a la persona. Por su parte, la IA funciona como un espejo que refleja la calidad de las instrucciones (prompts) suministradas por el usuario.

En consecuencia, ante instrucciones generales o superficiales el resultado será un texto plano y carente de profundidad. Para que un investigador se apropie genuinamente de su discurso, debe contextualizar y contrastar la información con la realidad empírica desde las fuentes donde levanta los datos o la información. El autor debe actuar como un curador que personaliza el texto, dándole un enfoque específico que la máquina no puede intuir por sí misma.

Mientras la tecnología puede generar un ensayo general sobre un tema, solo el investigador es capaz de situar ese análisis en una realidad concreta (contextualización) del objeto de estudio. Por ello, resulta imperativo vigilar la tendencia de la IA a generar alucinaciones o referencias inexistente producto de su naturaleza generativa orientada a la probabilidad y no a fuentes confiables de datos o de información.

La autoría implica la capacidad de defender cada argumento desde una base de comprensión absoluta basado en fuentes confiables, es decir, recursos o fuentes verificables como: base de datos académicos, organismos internacionales, sitios gubernamentales u oficiales, revistas científicas, entre otros. Si un investigador es incapaz de explicar el porqué de sus conclusiones sin recurrir al software, ha cedido su lugar como autor.

En última instancia, la intuición investigativa y el hallazgo heurístico fruto del esfuerzo intelectual genuino representan dimensiones exclusivas del ser humano que garantizan la originalidad y del conocimiento científico. Además, una de las características del conocimiento científico es la verificabilidad, la que supone que las fases y procedimientos pueden ser comprobados por pares académicos, garantizando la transparencia de la investigación, basándose en argumentos válidos.

El rol docente como brújula ética en la investigación.

La integración de la IA exige una evolución en el pensamiento pedagógico. Ante la democratización de la información, el docente abandona la figura de biblioteca andante, para transformarse en un profesional reflexivo, crítico y analítico. En un entorno donde los datos o la información son de acceso inmediato para cualquier usuario, la labor protagónica de la docencia se desplaza hacia la guía y la orientación en el proceso de transformación de los datos en conocimiento con sentido.

La estructura educativa universitaria evoluciona de la verticalidad tradicional hacia una horizontalidad donde el docente actúa como una brújula para los estudiantes que navegan en el mar de información. Bajo este esquema, el docente ya no es el faro estático que alumbra desde lejos, sino el guía que interactúa y estimula el análisis crítico. El desafío pedagógico actual consiste en transitar de la celeridad en el cumplimiento de tareas hacia la estimulación de la profundidad en el análisis crítico y la ética en el quehacer investigativo.

Este cambio de paradigma implica que el docente debe fomentar la mayéutica de la realidad, orientando al estudiante a utilizar la tecnología con propósito y profundidad. No se trata de prohibir la herramienta, sino de evitar que el estudiante delegue su propósito de aprendizaje a un algoritmo. La misión académica prevalece en garantizar que la investigación sea un espacio de crecimiento y maduración intelectual donde el docente asegure que el avance tecnológico no suponga el sacrificio de la reflexión humana.

Límites éticos de la IA en la investigación científica.

La frontera ética en la academia se transgrede al delegar la capacidad interpretativa a procesos automatizados, omitiendo que, en la investigación científica, el sujeto constituya el instrumento principal. Por ejemplo, en los enfoques cualitativos, acto de conciencia fundamental como la epojé o suspensión del juicio, vitales para captar la esencia de un fenómeno, resultan inexplicables para una máquina que opera estrictamente bajo probabilidades estadísticas.

Se vulnera el rigor académico cuando se deja a cargo de la IA, el cien por ciento de la ejecución de los procesos críticos de la investigación, tales como: la ejecución de procesos críticos como la formulación de hipótesis, la operacionalización de variables, la creación de matrices de categorías, interpretación de hallazgos, entre otros. Asimismo, es antiético delegar la síntesis de conclusiones de la investigación a un algoritmo, lo cual invalida la construcción de nuevo conocimiento original, transformando la ciencia en una simulación algorítmica carente de validez epistemológica.

Por el contrario, la investigación debe ser un ejercicio de rigor que no admite sustitución, donde el docente investigador mantenga una base de comprensión absoluta sobre cada argumento presentado y la transparencia es medular en todas las fases desarrolladas. La responsabilidad académica exige que el investigador preserve su autonomía frente a la herramienta tecnológica, garantizando que el proceso sea una vía de transformación personal y maduración intelectual.

En definitiva, si el docente investigador o el estudiante es incapaz de explicar el porqué de sus resultados sin recurrir al software, ha dejado de ser el autor de la investigación. La IA podría verse como una herramienta o un apoyo en la exploración técnica, de modo que la producción de conocimiento permanezca siendo un territorio exclusivamente humano, garante de una ciencia reflejo de la realidad social. El docente investigador o el estudiante debe ser capaz de explicar el porqué de sus resultados sin recurrir al algoritmo, sólo si cumple ese requisito se atribuiría la autoría de la investigación.

Conclusiones

El desarrollo de la IA está acelerando los procesos formativo y aprendizaje especialmente en la educación superior o universitaria y sus funciones sustantivas. Como algoritmo la IA es una herramienta pedagógica capaz de enriquecer la educación y transformar los aprendizajes. Sin embargo, el riesgo reside en el uso, lo que puede empobrecer o limitar su potencial.

Ante esto, el docente investigador debe asumir el rol de un curador crítico, validando la veracidad de las fuentes y otorgando significado teórico a los hallazgos. Si bien la IA coadyuva a acelerar y reducir los tiempos de organización y análisis de datos o información, presentándolos en forma más fiable generando estadísticas y predicciones; el eje central sigue siendo la interpretación humana.

Pero es el investigador quien debe direccionar todas las fases, ya que la calidad y autenticidad de la producción científica depende fundamentalmente del propósito y la utilidad otorgada por el autor humano, cuando aplica rigurosamente el método científico en la investigación. Solo el docente investigador tiene la capacidad de situar una realidad concreta cuando contextualiza el objeto de estudio. Garantizando los recursos o fuentes verificables como: base de datos académicos, organismos internacionales, sitios gubernamentales u oficiales, revistas científicas, entre otros.

Así es como se garantiza la transparencia de la investigación, basándose en argumentos válidos. La integración de la IA exige una evolución en el pensamiento pedagógico siendo necesario la estimulación de la profundidad en el análisis crítico y la ética en el quehacer investigativo. La mayéutica de la realidad ahora es más profunda por ello, es necesario orientar al estudiante para usar la tecnología con propósito y desde lo reflexivo.

Finalmente, la investigación es un ejercicio de rigor que no admite sustitución, en ese marco el docente investigador debe mantener una base de comprensión absoluta sobre cada argumento presentado, pues la transparencia es medular en todas las fases desarrolladas para la producción de conocimiento, lo que debe permanecer como un

territorio exclusivamente humano que garantice que la ciencia siga siendo un reflejo de la realidad social. El siglo XXI, es un siglo caracterizado por la innovación tecnológica que avanza vertiginosamente, pero ante esta realidad no se debe permitir que la tecnología eclipse a la condición humana.

Referencias

Databricks (2026). *Cómo la IA está transformando el análisis de datos*. Disponible en:

<https://www.databricks.com/es/blog/how-ai-transforming-data-analytics>

Google Cloud (2026). *¿Qué es la Inteligencia Artificial o IA? ¿Cómo funciona la IA?*

Disponible en: <https://cloud.google.com/learn/what-is-artificial-intelligence?hl=es-419>

Martins, G. (2025). Impacto de la inteligencia artificial generativa en la producción académica universitaria. *Ciencia y Educación*, (Edición Especial IV), 710-725.

<https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.17667234/2510>

Morduchowicz, R. (2024). *Educar en la era de la inteligencia artificial Antes que prohibir, enseñar a pensar*. Unesco. Disponible en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392040>

V.COLONIEDAD DIGITAL Y RECTORÍA DEL CONOCIMIENTO PARA TRASCENDER
EL EMPAQUETAMIENTO FORÁNEO

Lourdes del Rosario Linero de Reyes

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana
lourdeslinero@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8615-2704>

Francisco Reyes Ramírez

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana
franciscojosereyesramirez@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-2133-1514>

Introducción: La metanoia epistémica ante el monismo ontológico

La era contemporánea asiste a una forma de dominación silente pero profunda bajo la figura del imperialismo digital. Este no se manifiesta únicamente a través de la infraestructura física, sino mediante un empaquetamiento tecnológico foráneo que actúa como un dispositivo de condicionamiento sistémico. Se está ante la imposición de un monismo ontológico, un diseño de realidad preconfigurado en centros de poder globales que intenta anular las singularidades glociales de los ecosistemas de producción.

Frente a esta realidad, la ponencia propone una metanoia epistémica, la cual se traduce en un giro radical del pensamiento que permita interpelar la supuesta neutralidad técnica. No se trata de un simple cambio de herramientas, sino de una transformación de la estructura misma del conocer para recuperar la soberanía frente al dogma digital que estandariza el saber.

El problema. Diagnóstico de la sombra: aceptatología y expropiación

El imperialismo digital opera mediante lo que Zuboff (2019) define como la expropiación de la experiencia humana. El algoritmo deja de ser una herramienta de soporte para convertirse en un dispositivo de poder que preconfigura la realidad. Este fenómeno se ve potenciado por la aceptatología, concepto acuñado por Cobo (2019) para describir la tendencia a adoptar dispositivos y verdades digitales acríticamente, seducidos por la promesa de la eficiencia.

Al aceptar la opacidad de los sistemas de Inteligencia Artificial, el sujeto renuncia a su soberanía intelectual. Como sostiene Hui (2020) cuando el instrumento dicta la lógica, el sujeto deja de ser creador para transformarse en un operario de códigos ajenos, anulando la tecnodiversidad necesaria para el desarrollo de infraestructuras que reflejen nuestra propia cultura.

Para comprender la densidad de esta sujeción, se recurre a una analogía desde la física cuántica. En el universo físico, la luz viaja en paquetes discretos llamados cuantos o fotones, los cuales entregan información para sustentar la diversidad biológica en un acto de generosidad ontológica.



En contraste, el imperialismo digital envía sus propios cuantos de información desde servidores distantes con un propósito opuesto con el fin de estandarizar la conciencia. Estos paquetes poseen un embalaje ontológico tan rígido que impide la interpretación situada.



Cuando el investigador o profesional adopta estos paquetes sin cuestionarlos, se produce un eclipsamiento epistémico donde el servidor foráneo actúa como el sol y el sujeto como un satélite que refleja una luz ajena, perdiendo su autonomía en la eficiencia del algoritmo.

Abordaje metodológico desde la hermenéutica de la desmitificación

Trascender el empaquetamiento requiere una hermenéutica de la desmitificación. Apoyándose en los postulados de la investigación transcompleja esta praxis busca penetrar las opacidades coloniales que invisibilizan la intención detrás del código.

La metodología se despliega en un ejercicio de reflexividad profunda para comprender que la gestión del saber es un entramado técnico, ético y político. Este abordaje permite una ambidiestralidad estratégica donde el investigador domina la

técnica hegemónica para ser competitivo, pero simultáneamente activa una vigilancia epistémica constante que no admite verdades empaquetadas.

Revisión de la literatura

Liderazgo transformacional y la apertura de la caja de pandora.

El motor de esta transición es el líder transformacional que según Bass (1985) en este contexto debe poseer una competencia transversal para romper los depósitos de conocimiento empaquetado. Este líder se sostiene sobre la autoeficacia epistémica, devolviendo al equipo la confianza en su capacidad de generar saber local frente a la dependencia tecnológica.

Este liderazgo es el que ejecuta el acto heroico de abrir la caja de pandora digital. Al desempaquetar el arcano, no se libera males, sino que se rescata la autonomía cognitiva. Es un ejercicio de insurgencia donde se rompe el envase del algoritmo foráneo para reinyectar su energía técnica en la propia matriz cultural, devolviendo la rectoría del saber a la conciencia crítica.



Figura 1. Ambidiestralidad estratégica

Praxis del desempaquetamiento configurada como un modelo de 4 bucles.

La propuesta se materializa en un ciclo recursivo de autonomía cognitiva estructurado en cuatro fases:

1. Sospecha y denuncia entendidas como interrogación ética frente a la aceptatología para identificar cómo el imperialismo preconfigura la práctica profesional.

2. Exégesis y desmitificación articulada con auditoría de sesgos y premisas para separar la herramienta de la ideología colonial.

3. Situación y recontextualización como base de validación del conocimiento en el territorio, invocando la cognición situada, de acuerdo con Lave y Wenger, 1991) para garantizar la pertinencia glocal.

4. Rectoría y autonomía a través de las cuales el sujeto asume su praxis ontológica, convirtiendo la técnica en un eco de su propia luz y asegurando que su libertad no sea silenciada por el código binario.



Figura 2. Praxis del desempaquetamiento. Un modelo para la autonomía cognitiva

Conclusiones para la consolidación de una soberanía de la razón

La emancipación digital exige pasar de ser consumidores pasivos a administradores activos de lo local. Esto requiere fomentar una tutela crítica de contenidos, invertir en infraestructuras digitales propias y promover una alfabetización algorítmica que identifique los prejuicios coloniales incrustados en el código.

Al abrir la caja de pandora de la colonia digital, se propicia la ruptura definitiva con la sumisión técnica. Lo que se rescata del fondo es la potestad del ser. Se sustituye el culto al dogma digital por una praxis donde la técnica se someta, finalmente, a la soberanía de la razón humana y territorial. Las humanidades deben, por tanto, recuperar su profundidad y libertad frente al andamiaje de sujeción cognitiva que hoy las asedia.

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA



Referencias

- Bass, B. (1985). *El liderazgo y el rendimiento más allá de las expectativas*. Free Press.
- Cobo, C. (2019). *Aceptatología: El reto de vivir en la era de la opacidad algorítmica*. Penguin Random House.
- Hui, Y. (2020). *Tecnodiversidad*. Caja Negra Editora.
- Lave, J y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. Cambridge University Press.
- O'Reilly, C. A y Tushman, M. L. (2013). *Ambidiestralidad organizacional: Pasado, presente y futuro*. Academy of Management Perspectives.
- Villegas, C. (2012). *La Transcomplejidad. Una Nueva Forma de Pensar*. EAE
- Zuboff, S. (2019). *La era del capitalismo de vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a la nueva frontera del poder*. Paidós.

Segunda Parte

Pedagogía



VI. PEDAGOGÍA EMERGENTE LATINOAMERICANA
EN CLAVE TRANSCOMPLEJA: SABERES Y REDES

Crisálida Victoria Villegas González
Presidente de Cespe Venezuela
crisvillegas1@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-3433-6595>

Introducción

El objetivo de la ponencia es reflexionar acerca de la realidad de la pedagogía actual en Latinoamérica frente a la incertidumbre global y plantear una propuesta de pedagogía emergente desde la red académica CESPE (Centro Latinoamericano de Epistemología Pedagógica, capítulo Venezuela). Frente a un mundo hiperconectado y en constante cambio es indudable que la pedagogía tradicional enfrenta tensiones, pero también potencialidades para trascender sus límites lineales y disciplinarios.

En este contexto, la pedagogía emergente en clave transcompleja surge como un horizonte epistemológico y práctico que integra saberes científicos, ancestrales, tecnológicos y cotidianos, a través de redes dinámicas de conocimiento, inspirada en la noción de transcomplejidad, asumida como una cosmovisión de complementariedad paradigmática, teórica y metodológica, en este caso de la pedagogía crítica y post crítica, la multi, inter y transdisciplinariedad, la incorporación de tecnologías emergentes y disruptivas; propiciando un aprendizaje híbrido, característico del siglo XXI, donde las redes humanas y digitales se entrelazan para generar transformaciones educativas profundas, resignificando el rol del investigador educativo.

Metodología

La metodología empleada es la confluencia de la triada: documentación, Hermeneusis de documentos y la reflexión crítica de la autora, en un proceso de complementariedad en correspondencia con el pensamiento transcomplejo.

Revisión de la literatura

Con base a la metodología empleada se intentó dar respuestas a cinco interrogantes: ¿Cuál es la realidad de la pedagogía en América Latina frente a la incertidumbre global?, ¿Cómo integrar los aportes de las diferentes disciplinas en una propuesta sólida de pedagogía emergente para la región?, ¿Hacia dónde se orienta el aprendizaje del siglo XXI?, ¿cómo se resignifica el rol del investigador educativo cuando el terreno es movedizo y cambia todos los días? y ¿cuáles serían tres pilares irrenunciable de esta pedagogía? Lo documentado permitió general la propuesta que se presenta, seguidamente.

Realidad de la pedagogía latinoamericana frente a la incertidumbre global.

Responder a esta interrogante, implica en primer lugar, revisar a que se hace referencia cuando se habla de incertidumbre global. Este concepto implica el estado intrincado y laberintico que caracteriza al ámbito internacional, que refleja las dificultades de prever el futuro en un mundo interconectado y en constante cambio, que puede abarcar aspectos políticos, económicos, sociales, tecnológicos y ambientales (clave PESTA).

Al respecto, Ciriaco Cruz (2026) señala que la incertidumbre global se ha convertido en un contexto del entorno económico actual, caracterizado por conflictos geopolíticos, tensiones comerciales, cambios tecnológicos acelerados y eventos inesperados, como disrupciones en cadenas de suministro, generando un clima en el que anticipar el futuro es cada vez más difícil.

Siendo así, la realidad de la pedagogía va a variar si se considera solo aspectos económicos, tecnológicos o sociales; pero en general se puede señalar que la pedagogía latinoamericana se despliega en un campo **de tensiones**, asumidas no como problema sino como contradicciones o dilemas, que actúan en realidad como motor que permite la evolución del pensamiento pedagógico. Así como **potencialidades**, no como búsqueda a respuestas definitivas o al control del entorno, sino al desarrollo de capacidades

humanas para construir en contextos de cambio constante, en el que se entrecruzan desigualdades estructurales, divergencias epistémicas y proyectos transformadores.

Por un lado, la educación se enfrenta a una crisis de desigualdad social, bajo financiamiento de la educación pública, brecha territoriales y de género. Así, como una digitalización asimétrica que reproduce y profundiza la exclusión de los pueblos indígenas, afrodescendientes y sectores populares. En este contexto, Jordán Gallegos (2024) plantea que la crisis de desigualdad educativa se caracteriza por ser multidimensional y estructural, profundizada por una convergencia de factores que incluyen brechas digitales, precariedad socioeconómica y una insuficiente respuesta de las políticas públicas. En un entorno de incertidumbre global estas disparidades no solo limitan el acceso, sino que comprometen la calidad, permanencia y éxito académico de las poblaciones más vulnerables.

Por otra parte, persisten tensiones epistémicas entre modelos tradicionales, centrados en la memorización y la neutralidad técnica, por un lado y las pedagogías críticas, la educación popular y los enfoques decoloniales por el otro, en un contexto de crisis democrática, polarización y mercantilización creciente de la educación. Para Bonilla Molina (2019) en términos epistemológicos la tensión no es solo metodológica sino ontológica y política, que define que cuenta como conocimiento válido y que experiencias quedan fuera de la legitimidad.

Las tensiones se vuelven más intensas cuando las pedagogías críticas son con enfoques decoloniales, interseccionales o digitales, porque allí se cuestiona aún más la pretendida neutralidad del currículo y la estandarización. Esto cambia no solo como se educa, sino la misma verdad pedagógica. De acuerdo con Lara Calderon et al (2020) estas tensiones no siempre son puramente negativas, las describen como productiva porque obligan a revisar la institución educativa, el poder docente y la función social de la educación. El problema aparece cuando la institución exige obediencia curricular y las pedagogías críticas: diálogo, autonomía y transformación social.

Sin embargo, es precisamente en este contexto de conflicto, donde la pedagogía latinoamericana despliega su **potencialidad** más transformadora, como espacio de resistencia, construcción de subjetividades críticas y ciudadanías activa, articulando poder, saberes académicos, populares e indígena, culturas y proyectos de sociedad, en un verdadero **diálogo de saberes**. Este espacio de disputa no se ve solo como problema, sino como condición para la emancipación, el diálogo intercultural y la reconfiguración de relaciones desiguales.

Hacia una pedagogía emergente latinoamericana.

De Sousa Santos (2019) habla de una pedagogía del conflicto, donde la tarea pedagógica sería hacer visible la conflictividad constitutiva del mundo, ampliar espacios de diálogos y argumentación y no neutralizar el conflicto, sino pedagogizarlo para la emancipación. Este modelo de conocimiento que reconoce la pluralidad de **formas de saber**, como ámbito de **transdisciplinariedad** vincula educación, justicia social, derechos humanos, así como el cuidado del territorio. Evidenciando el aporte de diversas disciplinas científicas y saberes culturales.

Como red de encuentro transnacionales, el Centro de Epistemología Pedagógica Paulo Freire (CESPE) promueve la creación de posturas pedagógicas propias, situadas y alternativas frente a los modelos globalizadores y homogeneizante. En este sentido, la **pedagogía proscritica** en América Latina se configura como una matriz de posibilidades, un campo de tensión donde la educación puede resignificarse como una práctica política, ética y estética, de construcción colectiva de futuros alternativos.

En el campo de la proscritica estas potencialidades actúan como herramientas que transforman la incertidumbre de una amenaza en oportunidad. De acuerdo con Mejía Delgadillo (2020) representa un giro significativo en la teoría educativa. Busca ir más allá de la postura emancipadora de la **pedagogía crítica**, enfocándose en prácticas educativas afirmativas en el presente, más que en la búsqueda de futuros utópicos, en un proceso horizontal, sin jerarquías predefinidas. Se debe partir de la igualdad de inteligencia entre todos los participantes.

En este contexto se podría articular una **pedagogía transdisciplinaria**, **proscritica** y de diálogo **transcultural**. La idea clave de la transdisciplinariedad es que no existe un saber único, sino múltiples, que emergen de distintos contextos: comunitarios, territorio, prácticas cotidianas, experiencias sociales y disciplinas, que al ponerse en diálogos contribuyen a una comprensión más completa de la realidad.

La **pedagogía proscritica** asumida como una relectura, desestabilizadora de la pedagogía crítica tradicional; reforzándola al incorporar nuevos registros afectivos, espiritual, sostenible, artístico, sin perder su corazón político. Es una forma de ampliar la crítica con afecto, cuidado, territorio y creatividad.

Lo **pedagógico transnacional**, implica dinamizar encuentros pedagógicos en redes, que no solo comparten experiencias, sino alimentan una imagen latinoamericana propia de la educación, capaz de dialogar con el pensamiento del Sur, sin caer en la homogeneización global. Así mismo, **una pedagogía digital**, que incorpore IA, plataformas digitales, redes sociales como medio a saberes, diálogos y co-creación, evitando la deshumanización del aprendizaje; en una visión de **complementariedad transcompleja**.

El pensamiento transcomplejo es una novedosa visión de mundo, de complementariedad ontológica, epistemológica y metodológica. En ese sentido, consiste en un nuevo modo de producción de conocimientos, por lo que representa el intento por explicar cómo se obtiene el conocimiento de una realidad determinada y la comprensión de vivencias y acciones, de quienes recrean el entramado social de esa realidad, vista desde una nueva mirada.

Se asume la complementariedad como el proceso mediante el cual dos o más elementos diferentes, incluso contradictorio, se combinan potenciando sus cualidades. Desde este punto de vista, la transcomplejidad no opone holismo y reduccionismo, sino que los considera en complementariedad. En un proceso, en el cual, mediante la síntesis de principios y conceptos de diferentes disciplinas, aproximaciones teóricas, aportaciones

de diferentes paradigmas, pueden potenciarse los avances y tratar de reducir las limitaciones que presenta cada una de las aproximaciones por separado.

Establece cada vez más, relaciones densas no sólo entre las ciencias naturales y ciencias sociales, sino con las artes, la literatura, con la experiencia, la intuición y la imaginación. De esta reflexión surgen dos elementos distintivos en este pensamiento: reflexividad e intercolaboración. Es, entonces, integración de saberes, favorece el acercamiento entre las dos culturas (hombre y naturaleza), la comunicación entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica; reconoce de la existencia de múltiples niveles de la realidad, la incertidumbre, lo imaginario, se corresponde con la afectividad y la creatividad, la experiencia y creación artística.

Aprendizaje del siglo XXI.

En este contexto el aprendizaje avanza hacia modelos híbridos personalizados e inmersivos impulsados por la IA, la realidad virtual y enfoques colaborativos, gamificación y micro aprendizaje, que priorizan competencias como el pensamiento crítico y la alfabetización digital, habilidades blandas: ética tecnológica, adaptabilidad y aprendizaje autónomo. Este camino responde a un mundo intrincado, en permanente cambio, que integra tecnologías emergentes con pedagogías transdisciplinarias y centradas en el estudiantes. De acuerdo con Alonso-Sainz (2021) el aprendizaje del siglo XXI desde la pedagogía proscritica se entiende como un proceso relacional, ético y esperanzado, que cuida tanto del sujeto que aprende como del mundo compartido. En este marco, el aprendizaje se centra en la construcción de un presente digno.

La pedagogía proscritica retoma de la herencia crítica de Freire: emancipación, conciencia reflexiva, pero la reconvierte no solo desvelando verdades ocultas, sino de cuidar de las formas de vida que se ponen en juego en el aula y más allá. El aprendizaje se concibe como un acto de responsabilidad, donde educadores y educandos se encuentran como iguales en dignidad. Se proponen aprendizajes que se articulan desde la convivencia crítica y reflexiva, valoran el error, el juego, la curiosidad, integrando emociones, cuerpo y lenguaje como dimensiones centrales.

Desde la transcomplejidad, el aprendizaje del siglo XXI se entiende como un proceso interconectado y abiertamente incierto, donde conocimiento, acción y vida se entrelazan en redes de saberes transdisciplinarios y profundamente culturales, éticos y tecnológicos. Se asume como una construcción de complementariedad de lo racional, emocional, ético, corporal y simbólico. Por lo que debe ser entre, a través y más allá de las disciplinas.

Rol del investigador educativo en la movediza cotidianidad.

Es evidente, que este rol debe cambiar hacia uno múltiple, de complementariedad, pasar de la discusión teórica a la investigación-práctica, situada y en red; traduciendo la teoría en proyectos concretos; llevar la investigación a espacios de política pública, de cuidado territorial. Así como repensar la formación de investigadores, formando sujetos sensibles, reflexivos, críticos y creativos.

La labor investigativa es un proceso continuo de construcción y deconstrucción de saberes, donde el investigador educativo es un arquitecto de experiencias de aprendizaje que valora la libre de circulación del conocimiento y el carácter humano, emocional y espiritual del proceso educativo. El investigador educativo se posiciona como un agente dinamizador, reflexivo e innovador que integra la investigación de forma intrínseca a su práctica pedagógica.

En este escenario, su función principal es transformar la realidad educativa mediante la indagación sistemática, superando modelos convencionales para responder a la diversidad del entorno. El investigador actúa como puente entre la teoría y la práctica adoptando las siguientes funciones clave.

1. Agente de cambio crítico. Utiliza la investigación para diagnosticar problemáticas concretas en su entorno y generar soluciones innovadoras, que mejoren la calidad del aprendizaje, de acuerdo con UNIR (2022). Se compromete con la transformación social como espacio donde convergen lo racional, emocional y espiritual, promoviendo formas de vidas más inclusivas, según Alfonzo et al (2015).

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

2. Dinamizador del pensamiento transcomplejo. Frente a la pedagogía emergente asume un enfoque transdisciplinar, complementando diversas áreas del saber y gestionando la incertidumbre como una oportunidad para la creatividad.

3. Comunicador de conocimiento. De acuerdo con García Perea (2025) cumple una labor fundamental en la difusión, disseminación y divulgación de los hallazgos científicos, dialogando permanentemente con sus pares y comunidad para democratizar el saber educativo.

4. Mediador tecnológico. Utiliza las tecnologías no solo como herramientas, sino como ejes didácticos que permiten crear espacios de aprendizaje inclusivos, participativos y adaptados a las exigencias contemporáneas, según Jara Silva et al (2024).

5. Ontocreatividad y apertura. No solo busca conocer la realidad, sino recrearla mediante la sensibilidad, la intuición, el imaginario y la acción de acuerdo con Villegas (2018).

Discusión de los Resultados

A continuación, se presentan los resultados del estudio realizado, en las tablas 1 a 3 y figura 1.

Tabla 1.
Tensiones y potencialidades de la realidad pedagógica frente la incertidumbre global

Tensiones como contradicciones	Potencialidades como capacidades
Desigualdad social	Espacio de resistencia
Bajo financiamiento de la educación pública	Construcción de subjetividades críticas
Brechas territoriales	Ciudadanía activa
Brechas de género	Dialogo de saberes
Digitalización asimétrica	Formas de saber
Tensión epistémica entre modelos tradicionales y pedagogías críticas	Biodiversidad
Estandarización del currículo	Capacidades humanas

Fuente: Elaboración propia

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía latinoamericana se desenvuelve en un contexto de crisis y precariedades institucionales, tecnológica y climática, donde la incertidumbre se vuelve condición estructural. Sin embargo, en estas tensiones se revela su potencial de construir espacios de diálogo, subjetividades críticas y resistencia colectiva frente a la lógica de mercado y exclusión. Al respecto Dussel (2011) plantea que la pedagogía latinoamericana se constituye como un saber ético que se tensiona precisamente frente a la incertidumbre y a la desigualdad, pero también como un espacio de creación y liberación, de esperanza y resistencia.

Tabla 2.

Características de la propuesta de pedagogía emergente latinoamericana

Características	Aporte
Crítica	Se asume la educación como práctica social, política y ética. Un rasgo central es fomentar la capacidad para analizar, cuestionar y reinterpretar la realidad, modificando sus condiciones de vida (Donaire González, 2024).
Post-crítica	Mantiene el compromiso emancipador de la pedagogía crítica, pero reformulando la forma de hacer crítica, cambia de una pedagogía centrada en la sospecha a otra que afirma la posibilidad de transformación desde la experiencia compartida, la convivencia y el cuidado (Soto González, 2024).
Transdisciplinaria	Asume la educación como crítica y transformadora, que busca formar sujetos reflexivos, capaces de cuestionar las estructuras sociales y participar en la transformación de la realidad, partiendo de problemas reales, con base a la interacción entre saberes disciplinarios, interdisciplinarios y experienciales para la producción de nuevos conocimientos (Moraes, 2020).
Transnacional	Se refiere a enfoques educativos que trasciende fronteras geográficas y culturales, integrando prácticas pedagógicas globales para formar ciudadanos competentes en contextos multiculturales. Se caracteriza por la movilidad estudiantil, programas colaborativos, currículos internacionales, uso de tecnología y doble titulación (Studysmarter, 2024).
Digital	Es la práctica de educar y aprender con tecnología digital desde una perspectiva pedagógica crítica. Se caracteriza por la flexibilidad, interactividad, colaboración, personalización y acceso a recursos globales (Suarez-Guerrero et al, 2024).

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Transcompleja	Visión de complementariedad epistemológica, de enfoques, teorías, autores, métodos, actores y espacios (Villegas, 2022)
---------------	---

Fuente: Elaboración propia

Una pedagogía latinoamericana emergente como la se plantea en la tabla 2, es producto de la convergencia de tres ejes independientes: (a) crítico y proscritico, que incorpora temas de la decolonialidad, alteridad, multiculturalidad y la ecología de saberes para reinterpretar la realidad; (b) digital y transnacional, aprovecha la digitalización como una herramienta para superar las fronteras físicas, permitiendo una educación transnacional que circula saberes y experiencias más allá de los límites geográficos o institucionales tradicionales y (c) transdisciplinariedad -transcomplejidad en una cosmovisión de complementariedad sistémica, abierta, flexible, en un dialogo constante e inacabado.

Esta propuesta de pedagogía emergente para Latinoamérica se configura como un paradigma integral que busca transformar estructuras sociales y educativas con una visión integral y contextualizada, complementando diversas dimensiones, que van más allá del campo de las ciencias exactas, reconciliándose no solo con las humanidades, sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia espiritual, para responder a los desafíos de la realidad regional.

De acuerdo con Crispino et al (2025) se define como un proyecto contrahegemónico y territorializado que, al combinar lo digital con lo humano, busca el religaje de los conocimientos, fomentando una educación que es, al mismo tiempo, local en su compromiso ético y global en su alcance reflexivo. La aplicación de este modelo se centra en la acción y la conciencia social, trascendiendo el aula para impactar en todas las esferas de la vida.

Frente a la interrogante hacia donde se dirige el aprendizaje del siglo XXI, producto de la revisión documental se presenta la figura 1, a continuación, que representa sus principales características.

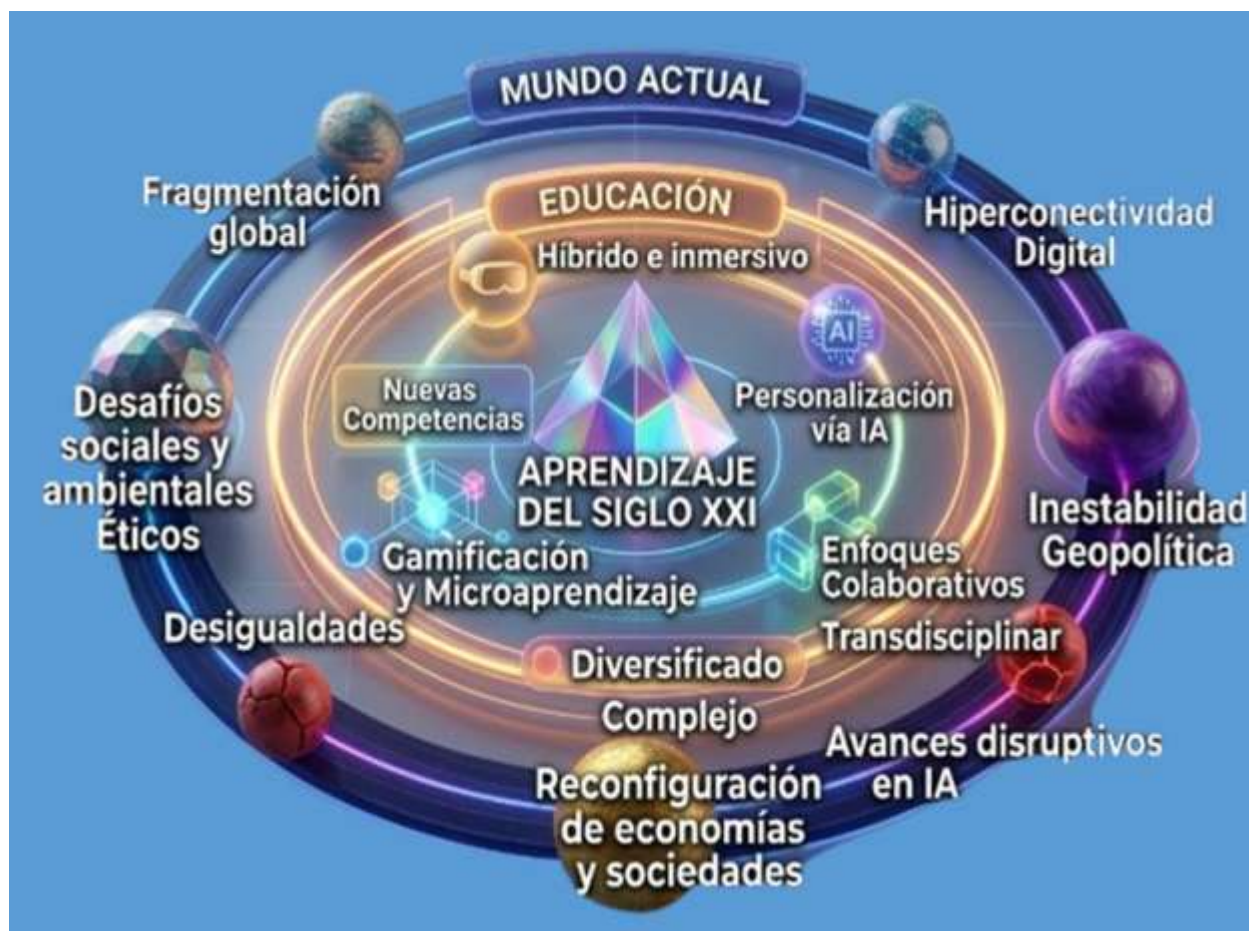


Figura 1. Aprendizaje del siglo XXI
Fuente: Elaboración propia

La figura evidencia que el aprendizaje del siglo XXI se dirige hacia un proceso más activo, profundo, visible, personalizado, adaptativo, social, extendido, en la red y colaborativo, conectado con la realidad socio tecnológica, en la que el foco es la capacidad de aprender a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias complejas. De ahí que el currículo debe ser pensando en tres dimensiones:

-Conocimientos, que considera áreas tradicionales como la matemáticas y más nuevas como emprendimiento; así como la necesidad de enfoques multi e interdisciplinares.

-Habilidades, según el modelo 4C: creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración.

-Carácter. En esta esfera plantea, como es el comportamiento y relaciones del hombre con el mundo, apunta a la curiosidad, el coraje, la ética y el liderazgo.

De acuerdo con Mogollón Manzano (2023) el aprendizaje del siglo XXI tiende a ser centrado en el estudiante, personalizado, más autónomo, flexible, colaborativo y profundamente interconectado con la tecnología, para adaptarse a ritmos, intereses, trayectorias individuales, contextualizado y aplicado, vinculado a problemas reales, el mundo del trabajo y la ciudadanía global. Por su parte, Lanschool (2026) plantea que la dirección apunta a integrar las TIC y plataformas digitales para el aprendizaje híbrido, en línea y a distancia, aprendizaje social y colaborativo en red, entiendo el conocimiento como construcción colectiva.

Tabla 3.
Nuevo perfil del investigador educativo

Roles	Características
Práctica pedagógica	Construcción y recreación de saberes
Postura docente	Agente dinamizador y reflexivo
Relación con la realidad	Transformadora, dinámica y vinculada al entorno
Uso de tecnologías	Integración transdisciplinar y estratégica
Metodología	Transmetódica y abierta
Estructura del saber	Transdisciplinar e integrada
Eje fundamental	Sujeto sensible, reflexivo, crítico y creativo

Fuente: Elaboración propia

En el contexto movedizo, de cambios permanentes de la sociedad actual y particularmente la latinoamericana, el investigador educativo se reconfigura como un intelectual que explica, interpreta, interpela y reinventa la realidad educativa desde un contexto específico. Se sitúa en la tensión entre la teoría y experiencia, entre crítica y construcción, entre responsabilidad ética y capacidad de inventar alternativas en contextos multidimensionales.

Al respecto, Cuinence Rodríguez (2022) plantea que se asume la investigación educativa como una transformación de la práctica. En esta perspectiva, el investigador educativo transforma las dinámicas de su quehacer mediante el análisis de las prácticas en que se construyen las relaciones mediadas por los dispositivos del poder, el saber y la subjetividad. Por su parte, Domingo (2022) señala que el investigador educativo es reflexivo, por lo que problematiza su propia práctica, presupuestos y teorías implícitas en lugar de limitarse a aplicar métodos preestablecidos.

La reflexión-acción-reflexión, como principio metodológica de la investigación transcompleja se convierte según Villegas (2012, 2022, 2024) en una alternativa de investigación, que se pregunta, observa, analiza decisiones y los efectos de la intervención y reorienta su praxis en dialogo con la comunidad educativa. Durante todo el proceso investigativo transcomplejo, la reflexión es el eje que trasciende, funciona a manera de una espiral de pensamiento y una apertura del espíritu. Implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro. Desde este punto de vista, la reflexión debe ser permanente suscrita a una acción interpretativa y crítica.

La reflexión se asume como categoría filosófica, referida a la actividad mental creativa y espiritual que aparece como resultado de la no comprensión y la intención consciente motivada de comprender. Es un proceso invisible que no existe por sí misma, sino que aparece o se despierta en el proceso de interpretación, relacionada con el proceso de creación de los nuevos significados y de objetivación de estos como el resultado del conocimiento de la realidad.

Conclusiones

En este aspecto, se puede concluir que el siguiente paso para CESPE, capítulo Venezuela es tratar de consolidar la propuesta de pedagogía emergente para América Latina, con características propia de Venezuela, que ya se ha empezado hacer. Igualmente, consolidar la identidad de la red en el país. En cuanto a sus miembros como

investigadores, también en correspondencia con el planteamiento en cuanto a la resignificación del rol del investigador educativo de los nuevos tiempo, es una triple tarea: **teorizar más profundamente, investigar situadamente y construir practicas transcomplejas en red.**

Al respecto, **tres pilares básicos de la pedagogía emergente** de CESPE, vista desde los aportes de la crítica, post crítica y transcomplejidad, que no pueden considerarse como pilares inmutables sino como atractores extraños, como condiciones que permiten que el sistema educativo se reorganice continuamente, son: (a) transdisciplinariedad como actitud epistémica y metodológica; (b) complementariedad recursiva y (c) intercolaboración ético- política y ciudadana.

El **aprendizaje del siglo XXI** visto desde la pedagogía proscritica se caracteriza por la relacionalidad e igualdad, atención a los bienes inmateriales de la educación, que merecen ser cuidados y compartidos e involucra el pensamiento ético, además del crítico. Desde la transcomplejidad, se organiza a partir de problemas abiertos y contextuales, redes de saberes e interacción permanente con la tecnología.

En este contexto, el **investigador educativo**, demanda una postura transcompleja y crítica, donde la investigación es el camino para construir un nuevo paradigma educativo, capaz de potenciar las capacidades humanas en contextos multirreferenciales. Este investigador valora la multiplicidad de perspectivas y el diálogo permanente entre los diversos actores, fomentando un conocimiento que emerge de la interacción vital con el entorno. El investigador se asume como un sujeto epistémico integral y onto creativo, que construye su propio camino investigativo, una transmetódica, para comprender, explicar y transformar una realidad que se percibe como multidimensional, incierta y dinámica.

Referencias

Alonso-Sainz, T. (2021). La era poscrítica en educación. *Aula Magna 2.0* Blog. Disponible: <https://cuedespyd.hypotheses.org/9169>.

- Alfonzo, N et al. (2015). La transcomplejidad en la formación de investigadores. Ensayos de Investigación, 1 (1). FEUBA. <https://shre.ink/7Hyp>
- Bonilla Molina, I. (2019). *Apuntes para la construcción de la historia de las pedagogías crítica*. luisbonillamolina.com
- Ciriaco Cruz, A. (2026). Explicando la incertidumbre global. *El Día*. Disponible: [eldia.com.do/...](http://eldia.com.do/)
- Crispino, T; Izquierdo Mena, M y Ramírez T, L. (2025). Emergencia de Pedagogías Críticas en Latinoamérica. Lectura desde el quehacer educativo. *Línea Imaginaria. Revista de Investigación en Estudios Sociales y de Frontera*, 2 (22), 73-101. <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.V2i22.4512>.
- Donaire González, J L. (2024). Educar mediante la pedagogía crítica. RED EDUCA. Disponible: rededuca.net/blog.
- Domingo, A. (2020). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34. Scielo. [scielo.org.co/...](http://scielo.org.co/)
- Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Flores, E., Loaiza, A. y Rojas, G. (2020). Rol del docente investigador desde su práctica social. *Revista Cientific*, 5 (15), 106-128. <https://doi.org/10.29394/scientific...>
- García Perea, M D. (2025). *Investigador educativo como agente distribuidor del conocimiento*. Colección Ciencia e Investigación. Ediciones Comunicación Científica. www.comunicacion-cientifica.com.
- González Velasco, J M. (2021). *La educación transcompleja una nueva forma de pensar la incertidumbre*. Scielo.
- Jara Silva, M V et al. (2024). El docente investigador y su aporte en la educación, una propuesta motivadora para la planta docente de la Unidad Educativa Juan León Mera. La Salle de la Ciudad de Ambato - Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3). Dialnet.

- Jordán Gallegos, M. (2024). Problemas y desafíos que enfrenta a educación en la actualidad. *Revista INNOVARUIM INTERNATIONAL*, 2(1). revinde.org/index.php/...
- Lara Calderon, P et al. (2020). Epistemología de los modelos pedagógicos tradicionales y emergentes (historia oral-neurolúdica). *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 24(78). Universidad de Los Andes. [Erevistas.saber.ula.ve/index.php/...](http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/...)
- Mejía Delgadillo, A. (2020). Paulo Freire, pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico. *Teoría de la Educación*, 32 (2), 51-63. Dialnet. dialnet.unirioja.es/...
- Mogollón Manzano, M L. (2023). La educación en el siglo XXI. *DIALÉCTICA. Revista de Investigación Educativa*, 1 (31). revista.upel.edu.ve/index.php/...
- Montero Lazarte, W. (2019). Desafíos del rol docente en la didáctica emergente. *Yurocomplexus*. yura.website/index.php.
- Moraes, M. (2020). *De la epistemología de la complejidad a la docencia transdisciplinar*. UNESCO.
- Ranschool (2026). *Las 4C del aprendizaje del siglo XXI*. lanschool.com/es.pe/blog
- Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible. Para una pedagogía del conflicto*. Clacso-Jstor. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvnplk2z.3>.
- Soto González, M. (2024). La transdisciplinariedad en la orientación a lo largo de la vida. *Aula Magna 2.0*. cuedespyd.hypotheses.org/...
- Suárez-Guerrero, C et al (2024). Pedagogía Digital. Revisión Sistemática del Concepto. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36 (2). revista.usual.es/tres/index.php/...
- Studysmarter. (2024). *Educación Transnacional*. Disponible: studysmarter.es/...
- Villegas, C et al. (2018). La intuición en la investigación transcompleja. Miradas transcomplejas de la educación y la investigación. *Coloquio Transcomplejo*, 1 (1), 101-196. FEREDIT
- Villegas, C (2009). Una Aproximación a la concepción de investigación transcompleja. <http://crisalidavillegas.blogspot.com/2009>

VII. EDUCAR EN INCERTIDUMBRE

Sandra Elinor Jiménez Rodríguez

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana

sjimenezrodriguez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3427-378X>

Introducción

La verdadera transformación reside en las tecnologías invisibles que habitan en la arquitectura mental. Estas metodologías críticas permiten aprendizajes ubicuos, donde el espacio de formación trasciende el aula física. Finalmente, este avance debe estar supeditado a la justicia educativa, evitando que la hiperconectividad genere nuevas formas de exclusión social. En correspondencia el objetivo de este documento es documentar el podcast pedagogía.

Ecos del podcast pedagogía

El primer episodio con las Dras. María Fernández y Maricett Marquina, enfocado en la tecnóloga como puente o laberinto inspirado en el diálogo surge de la necesidad de abandonar la "certeza" técnica para abrazar una integración tecnológica que responda a necesidades humanas de precisión y estrategia. Cuya síntesis permite detallar los temas abordados:

Concepto de incertidumbre en educación.

La conductora abre el espacio definiendo la incertidumbre no como un estado de caos, sino como una oportunidad para navegar en lo desconocido y reconstruir las respuestas educativas frente a desafíos inexistentes. **Abandono de certezas.** Las doctoras coinciden en que innovar requiere renunciar al control absoluto. Fernández menciona que el currículum ya no puede verse como una "profecía autocumplida" o una línea de ensamblaje lineal. **El rol del docente.** Se plantea el paso de ser el "centro del saber" (modelo unidireccional) a ser un **curador de experiencias** y acompañante existencial.

Innovación vs modernización.

Se establece una distinción crítica entre estos dos conceptos para evitar lo que denominan "adornar el pasado": la **modernización** es un cambio cosmético o de soporte (ej. sustituir una fotocopia por un PDF o un pizarrón por una pantalla táctil) sin alterar la lógica del modelo de enseñanza. **Innovación**, implica cambiar la pregunta y la arquitectura del pensamiento. Ocurre cuando la tecnología permite realizar actividades que antes eran imposibles, pasando de una instrucción vertical a una conexión horizontal.

Justicia educativa y brecha digital.

El debate se traslada hacia la ética y la exclusión en la era de la Inteligencia Artificial (IA). **Brecha epistemológica.** La justicia no consiste solo en entregar dispositivos (hardware), sino en garantizar la **autonomía intelectual**. **Riesgo de "aristocracia cognitiva"**. Existe el peligro de que la IA piense por unos, mientras otros solo la usan para obedecer o resolver tareas mecánicas. La verdadera alfabetización hoy es saber interpelar al algoritmo. **Dignidad humana.** La tecnología debe estar al servicio del ser y no al revés.

Dinámica: mito o realidad.

Las doctoras respondieron a premisas clave sobre el futuro de la educación: **¿la IA reemplazará al docente? (mito).** La IA no tiene la capacidad de generar confianza, empatía ni validación emocional, elementos irreducibles del aprendizaje humano. Sin embargo, el docente que no use la tecnología sí podría ser reemplazado. **¿El aula física ha muerto? (mito).** El aula física se reinventa como un laboratorio de lo humano, un espacio necesario para el lenguaje no verbal y la gestión de conflictos cara a cara.

¿Calificar es incompatible con innovar? (realidad). La calificación numérica suele penalizar el error, lo cual inhibe el riesgo necesario para innovar. Se aboga por una evaluación formativa que retroalimente en lugar de una "tiranía de la nota". **¿Memorizar es una pérdida de tiempo? (mito).** La memoria es necesaria como un andamio para la creatividad y el pensamiento crítico, siempre que no sea un fin en sí mismo para repetir contenidos vacíos.

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Conclusiones. Compromiso ético. El educador debe ser el "guardián de la inteligencia ética" y restaurar lo humano frente al ruido digital. **Oportunidad.** La incertidumbre debe verse como un exceso de posibilidades y un motor para que las organizaciones educativas se arriesguen a ser más flexibles y motivadoras.



Enlace al video: [Podcast Sandra Jiménez, María Fernández y Maricett Marquina](#)
Liderazgo y la gestión de cambio en las instituciones educativas

El segundo episodio del ciclo de podcasts. En esta ocasión, el diálogo con tres académicas de amplia trayectoria: la Dras. Yudith Buitriago Ramírez, Yennys Olivares y Claudia Zuriaga Bravo.

Diagnóstico: lo obsoleto en la gestión actual.

Cada especialista define con una palabra lo que considera que debe ser erradicado o transformado en las instituciones: **Rigidez** (Buitriago). El apego a paradigmas administrativos antiguos y estructuras jerárquicas centralizadas que ignoran la cotidianidad y el entorno. **Homogeneidad** (Olivares). Tratar a estudiantes, docentes y contextos como iguales, desconociendo la riqueza de la diversidad y las diferentes formas

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

de aprender. **Burocracia** (Zuriaga). Procesos lentos y prescriptivos que complican la gestión y retrasan innovaciones que podrían ser inmediatas.

Desafíos y resistencia al cambio.

Las ponentes comparten experiencias sobre los obstáculos al intentar flexibilizar las estructuras: **Miedo al error**. Existe una cultura que castiga el fallo, lo que impide la experimentación. Se percibe que "soltar el control" equivale a perder autoridad. **Xenofobia y barreras culturales**. Zuriaga menciona cómo, en procesos de migración académica, las diferencias culturales pueden ser usadas como barreras para frenar nuevas propuestas. **Parcelamiento del conocimiento**. La falta de interdisciplinariedad y el "cuidado de la parcela propia" impiden un liderazgo pedagógico real y colaborativo.

Propuestas para una gestión emergente.

Se plantean alternativas para transitar hacia modelos más humanos y efectivos: **Gestión participativa**. Involucrar a toda la comunidad (padres, estudiantes, personal obrero y vecinos) como el corazón del cambio. **Currículo oculto como herramienta**. Utilizar la flexibilidad que permite lo no escrito para contextualizar la enseñanza y responder a las necesidades reales del aula. **Liderazgo como "esperanza"**. Olivares define liderar no solo como administrar recursos, sino como el acto de inspirar e infundir optimismo (liderazgo como "esperanzar").

Dinámica: el semáforo de la gestión. Para cerrar, las expertas resumen sus posturas en tres señales:

Color	Significado	Propuestas
Rojo	Detener	La burocracia punitiva (llenado de formatos vacíos), el egoísmo profesional y la desconexión entre directivos y aula.
Amarillo	Pausar/reflexionar	La digitalización sin propósito (usar pantallas para seguir haciendo lo mismo) y las innovaciones aisladas que no salen del aula.
Verde	Avanzar	La construcción de comunidades de aprendizaje freirianas (acción-reflexión-acción), la educación para la felicidad y el atreverse a alzar la voz para generar cambios desde cualquier cargo.

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Conclusión. El encuentro refuerza la idea de que los cambios significativos no deben esperar por políticas ministeriales, sino que se gestan desde la gerencia de aula y la pasión por transformar la realidad inmediata, entendiendo la incertidumbre como el



Podcast. Dras. Yudith Buitriago, Yennys Olivares y Claudia Zuriaga

terreno natural para la acción educativa del siglo XXI.

Enlace al video: [Podcast Dras. Yudith Buitriago, Yennys Olivares y Claudia Zuriaga](#)

Salud, cuidado y educación

El tercer episodio del ciclo de podcasts se centra en la intersección la salud, el cuidado y la educación, con un enfoque en la formación de profesionales resilientes y humanistas. Las expertas son dos destacadas especialistas del área de la salud: la Dras. **Soraya Jiménez Rodríguez**, médica cirujana y gestora hospitalaria y **Betty Cardell**, académica y experta en enfermería y pedagogía militar.

Punto de encuentro: vulnerabilidad y potencia.

Se explora cómo la medicina y la educación convergen en la ética del cuidado. La **medicina y la vulnerabilidad**. Recibe el cuerpo herido o el miedo a la finitud, pero no

debe limitarse a un acto técnico de reparación. **Educación y potencia.** Transforma esa vulnerabilidad en conciencia y autonomía. El médico y el enfermero deben actuar como pedagogos sociales que educan a la comunidad a comprender la salud como un derecho.

Formación en tiempos de incertidumbre.

Frente a un mundo de protocolos y manuales, las expertas analizan cómo formar profesionales que sepan actuar cuando el escenario es "borroso". **De la respuesta a la pregunta.** Jiménez enfatiza que no existe un manual para el sufrimiento humano en crisis; por ello, se debe fomentar un pensamiento crítico situado que permita interpretar el territorio y la comunidad más allá de un cuadro clínico. **Manos que piensan, corazones que actúan.** Cardell destaca la importancia de la intuición clínica y la empatía. Se busca encender la vocación para que, ante la falta de insumos, prevalezca la "presencia del ser" y la capacidad de resolver con rigor científico y amor.

Esperanza como acto de resistencia.

Inspiradas en Paulo Freire, se discute la esperanza no como una espera pasiva, sino como una construcción activa: **Resistencia consciente.** En entornos de alta presión, la esperanza se cultiva involucrando al paciente en su propio proceso de curación. **Curiosidad epistemológica.** Se incentiva a los estudiantes a ver la crisis no como un muro, sino como un desafío que requiere investigar y transformar realidades sociales.

Pilares del autocuidado y salud mental.

Se proponen tres pilares fundamentales para mantener el equilibrio del profesional de la salud sin perder el rigor académico: **El autocuidado como competencia.** Educar que, para cuidar al otro, el profesional debe estar sano. Un personal agotado es más propenso a errores críticos. **Pedagogía del modelaje.** Las instituciones deben ser coherentes; no se puede exigir salud mental si la estructura institucional está "enferma" o sobrecargada. **Resiliencia proactiva.** Capacidad de reconocer la fatiga y el cansancio antes de llegar al punto de quiebre o colapso.

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Definiciones de vida (síntesis final).

Al cierre, las expertas definen su labor cotidiana con frases poderosas: "La vida es un acto de resistencia consciente que defendemos con ciencia y humanidad... un equilibrio dinámico que busca persistir adaptándose a la incertidumbre" (Jiménez). "La vida es un vínculo sagrado que sostenemos a través del cuidado y la presencia del ser humano" (Cardell).

Conclusión. El episodio refuerza que cuidar la vida no es un acto de control ciego, sino la valentía de acompañar al otro en su autonomía. Se destaca que el factor humano y la arquitectura invisible de la ética son los verdaderos sostenes del sistema de salud y educación en el siglo XXI.



Podcast Soraya Giménez y Betty Cardell. Viernes 10-04-2026

Enlace al video: [Podcast Soraya Giménez y Betty Cardell](#)

Pedagogía emergente

El cuarto episodio representa el cierre del ciclo de podcasts, ofrece una mirada integradora sobre la pedagogía emergente en América Latina y el mundo. Los expertos

son el Dr. Carlos Viltre Calderón (presidente general de CESPE) y la Dra. Crisálida Villegas (presidenta del capítulo Venezuela).

Diagnóstico de la pedagogía regional y global.

Viltre identifica una fragmentación en el sector educativo mundial: **Sectores hegemónicos**, centrados en el financiamiento, la inversión y la venta del producto educativo bajo leyes de mercado. **Sectores populares/sociales**. Enfocados en el sujeto como centro, la inclusión educativa y la educación como un derecho humano. **Impacto de la IA**. Se reconoce como un asistente necesario, pero se advierte sobre los riesgos de las "alucinaciones artificiales" y la deshumanización si se asume como verdad absoluta.

Redefinición del rol del investigador.

Villegas plantea la necesidad de un investigador que navegue en la transcomplejidad: **De lo individual a lo colectivo**. Transitar hacia la co-investigación y el trabajo en redes (intercolaboración). **Multiperspectivas**. Superar la dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo para adoptar una visión múltiple y situada en la realidad práctica. **Transdisciplinariedad**. Integrar no solo disciplinas académicas, sino también saberes populares y experiencias de diversos actores sociales.

Hacia una pedagogía "postcrítica" y emergente.

Se propone una pedagogía que no desecha la crítica tradicional (Freire), sino que incorpora nuevos registros: **Diálogos transnacionales**. Escuchar voces de diferentes latitudes para enriquecer la propuesta regional. **Aprendizaje híbrido e inmersivo**. Combinar la tecnología emergente con la presencialidad necesaria, manteniendo la educación permanente como eje.

Pilares de un manifiesto de pedagogía emergente.

Propuesta	Pilares fundamentales
Dra. Crisálida Villegas	1. Transdisciplinariedad ampliada. 2. Complementariedad de perspectivas. 3. Intercolaboración (ética, política y vivencial).
Dr. Carlos Viltre Calderon	1. Pensamiento crítico para la transformación y adaptación.

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

2. Aprender a compartir, las habilidades no sirven si no se comparten para convivir.
3. El Ser, el sujeto holístico como epicentro que dinamiza el proceso.

Conclusión final. El ciclo concluye reafirmando que educar en la incertidumbre requiere mantener la humanidad en el centro de todo proceso tecnológico. La red CESPE se erige como una "escuela de pensamiento" que busca una imagen propia de la pedagogía latinoamericana, donde la vulnerabilidad se reconoce como potencia y la colaboración es la brújula para navegar en lo desconocido.



Enlace al video: [Podcast Mirada Integradora - Carlos Viltre y Crisálida Villegas](#)

VIII.METODOLOGÍA INSURGENTE COMO PRAXIS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

Ana Carolina Torreyes

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

actjuvencia1@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-2874-0143>

Introducción

Para iniciar este recorrido es importante sumergirse en las diversas concepciones de la metodología de la investigación, reconociendo que el método no constituye una receta rígida de pasos sucesivos donde la realidad se fragmenta para ser medida y controlada bajo el yugo de la objetividad tradicional. El camino metodológico se asume como una construcción artesanal y flexible que permite al investigador sumergirse en la complejidad de los fenómenos humanos desde distintas posturas epistemológicas donde se define como un proceso sistémico y crítico para comprender una realidad compleja y singular, donde el rigor nace de la coherencia interna del discurso y la fidelidad al fenómeno.

De ahí que el objetivo de la ponencia es fundamentar la metodología insurgente como herramienta del pensamiento crítico en contextos universitario, asumiéndola como una arquitectura de producción de conocimiento anclada en la praxis latinoamericana.

Metodología

Es un diseño documental, mediante el arqueo sistemático de fuentes bibliográficas y registros académicos vinculados al pensamiento decolonial latinoamericano.

Revisión de la literatura

Con el propósito de profundizar en el recorrido epistemológico planteado, es fundamental examinar las definiciones precisas, pues Martínez (2004, p.66) afirma que "la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones".

Esta visión se complementa con el pensamiento de Guba y Lincoln (1994, p.110) quienes exponen que el conocimiento se construye a través de la interacción entre el investigador y el objeto de estudio, señalando que "las realidades son comprensibles en forma de múltiples e intangibles construcciones mentales, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica". Esta perspectiva hace una invitación a un diálogo dialéctico y hermenéutico que busca reconstruir las construcciones sociales existentes para lograr un consenso o una comprensión más profunda. Por su parte Vasilachis (2006) citado por D'Avolio (2011, p.8), sostiene que:

En momentos como el actual, en el que la investigación cualitativa se caracteriza por su rigor y su flexibilidad, por su sistematicidad y por su creatividad, por su pluralismo metodológico y por su reflexibilidad, lo que intentamos es dar cuenta de la seriedad de la tarea de la investigación, de su exigencia, de su dedicación, de su compromiso, especialmente el de carácter ético, en razón de que la actividad de las investigadoras e investigadores cualitativos es eminentemente relacional, y a medida que más nos acercamos a los "otros", más descubrimos cuánto de ellos vive en nosotros.

Dentro de la dinámica contemporánea de la investigación cualitativa, donde convergen el rigor metodológico y la libertad creativa bajo un prisma de pluralismo y reflexividad constante, se erige una práctica que trasciende la simple recolección de datos para transformarse en un compromiso ético y humano de profunda exigencia personal, pues al entender que la labor científica es una construcción eminentemente relacional, el investigador se sumerge en una interacción dialógica con el otro que termina por desdibujar las fronteras de la individualidad y revela cómo las vivencias ajenas se integran y resuenan en la propia identidad del observador.

Esta apertura hacia la diversidad procedimental permite que la intención investigativa brote de la propia vivencia del sujeto permitiendo que figuras como Borda (1987) reivindicquen la investigación-acción-participativa (IAP) como una herramienta política y social donde el método se pone al servicio de la transformación de la realidad desde el saber popular, la emancipación del pensamiento y el fortalecimiento de la justicia colectiva.

En esta vertiente orientada a la acción social, el autor desarrolla una propuesta que rompe con la neutralidad científica tradicional para abrazar un compromiso transformador, participativo y político, una metodología que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Perspectivas que demuestran que el rigor metodológico reside en la capacidad del investigador para integrar la teoría con la praxis, permitiendo que el conocimiento emerja de una relación dialógica constante con la realidad social.

A partir de estas consideraciones, existe una urgente necesidad de un cambio fundamental de enfoques, que permita integrar, en un todo coherente y lógico el creciente flujo de conocimientos revolucionarios procedentes de las diversas disciplinas, vinculando perspectivas teóricas múltiples para consolidar esquemas epistemológicos transversales que faciliten la observación directa de realidades sociales complejas y dinámicas; es por ello que es fundamental preguntarse: **¿qué hace insurgente a una metodología?**

Para tratar de darle respuesta, la esencia de una metodología insurgente reside en su capacidad para fracturar las estructuras hegemónicas del conocimiento, mediante la validación de saberes tradicionalmente excluidos por la academia convencional, promoviendo una descolonización del pensamiento que reivindica la experiencia comunitaria como base fundamental, permitiendo la construcción de significados colectivos basados en la participación y el diálogo crítico permanente institucional.

La insurgencia metodológica se manifiesta en el rechazo a la neutralidad científica, pues entiende que todo acto de conocer está profundamente vinculado a las relaciones de poder existentes, donde el carácter disruptivo de estos procesos se consolida a través de la implementación de técnicas de integración entre la memoria colectiva y la sistematización de experiencias por lo que implica dismantelar los marcos teóricos impuestos por centros de poder globales para reconstruir categorías de análisis en contextos específicos, porque al priorizar el diálogo horizontal sobre la imposición

jerárquica, estas metodologías permiten que los sujetos investigadores asuman un rol protagónico en la producción de sus propias verdades haciéndolos partícipes de sus procesos investigativos. En este contexto, Ruedas (2009, p.628) plantea que:

La investigación cualitativa se fundamenta en las ideas surgidas de la epistemología pospositivista y se pueden señalar varios enfoques: sistémico, gestáltico, estructural y humanista, entre otros; teniendo unos más importancia que otros para abordar una determinada situación social, haciéndose necesario en ocasiones complementarlos, para lograr un mejor acercamiento a la realidad.

Al fundamentarse en la riqueza de la epistemología pospositivista, la investigación cualitativa moviliza marcos referenciales como el sistémico, el gestáltico, el estructural y el humanista con el objetivo de aprehender la realidad social en su totalidad, promoviendo una plasticidad metodológica donde la jerarquización o la hibridación de estos enfoques se constituya como una estrategia esencial para desvelar la estructura dinámica de los hechos observados y alcanzar una comprensión que resulte genuinamente fiel a las múltiples dimensiones del tejido social.

Esta investigación es según Martínez (2004, p.8) "...descriptiva, inductiva, fenomenológica, holista, ecológica, sistémica, humanista, de diseño flexible y destaca más la validez que la replicabilidad de los resultados de la investigación". Lo que implica que existe una urgente necesidad de un cambio fundamental de enfoques, que permita integrar, en un todo coherente y lógico el creciente flujo de conocimientos revolucionarios procedentes de las diversas disciplinas, posibilitando la articulación de marcos teóricos transdisciplinarios que den respuesta a los problemas complejos que definen a la sociedad contemporánea, promoviendo así una nueva racionalidad científica que logre superar definitivamente la fragmentación del conocimiento tradicional.

Morin (1999, p.23) afirma que "la organización de los conocimientos constituye la operación fundamental de la inteligencia". Idea que fundamenta la búsqueda de una síntesis capaz de interpretar la multidimensionalidad de los sistemas humanos. Esta integración de saberes genera avances en la producción de ciencia aplicada porque

establece un diálogo constante entre la teoría y la realidad tangible, fortaleciendo la respuesta ante los desafíos emergentes de la sociedad.

Por su parte, Sousa Santos (2009) sostiene que la justicia social global es imposible sin una justicia cognitiva global, planteamiento que exige el reconocimiento de la diversidad de experiencias existentes, donde el ejercicio de transformación intelectual fortalece la democracia académica al permitir que diversos sujetos participen en la definición de las verdades científicas, consolidando una práctica investigativa útil para las comunidades históricamente ignoradas.

Metodología insurgente.

Una vez comprendida el origen de la investigación insurgente, surge la necesidad de transformar esa teoría en acción mediante una metodología que trasciende la definición técnica para constituirse como una construcción colectiva de la sociología crítica latinoamericana, integrando la praxis política y el compromiso social con la finalidad de otorgar protagonismo absoluto a los sujetos históricamente excluidos en la producción de conocimientos transformadores.

Es por ello, que parte de la génesis de la metodología insurgente se halla profundamente vinculada al pensamiento de Fals Borda (1970, p.24) y a la sistematización de IAP surgida en América Latina durante la década de los setenta, periodo en el cual se cuestionó la hegemonía del positivismo tradicional para proponer una ciencia comprometida con la praxis liberadora de los pueblos oprimidos, pues este autor sostiene que la construcción de conocimiento debe partir de una "subversión moral y política contra los esquemas dominantes del saber colonial", a través de un proceso donde la relación sujeto-objeto se disuelve en una unidad dialéctica orientada a la transformación social.

Esta perspectiva se fortalece mediante las contribuciones de Freire y su pedagogía de la liberación al establecer que el acto de conocer es un ejercicio político donde el investigador asume una postura crítica frente a las estructuras de poder vigentes, de modo que la metodología insurgente emerge como una respuesta epistémica que busca

rescatar la sabiduría popular y legitimar las experiencias de resistencia colectiva, tal como afirma la literatura académica contemporánea al definirla como una "herramienta de lucha que permite a las comunidades apropiarse de su historia y diseñar sus propios horizontes de emancipación", según Zibechi (2015, p. 88). Se consolida, así, una forma de investigar que privilegia la justicia social y el bienestar común.

La metodología insurgente halla su origen y sustento vital en los postulados de la epistemología emergente al entenderse que cualquier forma de acción investigativa que pretenda ser transformadora requiere necesariamente de un marco de pensamiento previo que valide la pluralidad de realidades y la subjetividad del ser, de modo que la emergencia de nuevos paradigmas descoloniales proporciona la base teórica indispensable para que la investigación se desprenda de las ataduras del método tradicional y se convierta en una práctica de resistencia política.

Logrando así que el acto de conocer se transforme en una herramienta de lucha social donde la teoría y la praxis se funden en una sola voluntad orientada a la emancipación de los saberes populares y al fortalecimiento de la justicia cognitiva en los territorios. En este escenario, Malima (2010) afirma que la epistemología emergente explora un paradigma alternativo al conocimiento moderno-occidental, evidenciando su relevancia en la crítica a la hegemonía epistémica colonial que ha excluido sistemáticamente los saberes de los pueblos indígenas, afrodescendientes, campesinos y feministas.

La epistemología emergente es una ruptura frente a la racionalidad clásica al proponer una arquitectura del conocimiento que reconoce la validez de las experiencias históricamente invisibilizadas, pues al cuestionar la hegemonía del pensamiento eurocéntrico se abre un espacio de legitimación para las cosmovisiones indígenas, las memorias afrodescendientes, las prácticas campesinas y las teorías feministas.

Propiciando de esta manera, la construcción del saber se transforme en un acto de justicia cognitiva donde la diversidad de voces y la pluralidad de sentidos se integran en un diálogo intercultural profundo que permite superar el carácter excluyente de la ciencia

tradicional en favor de una sabiduría colectiva orientada a la descolonización de la mente y la vida. Así Malima (ob cit) plantea que se evidencia que la insurgencia epistémica no busca sustituir un canon por otro, sino reconfigurar profundamente el conocimiento, reconociendo la validez de múltiples racionalidades y cosmovisiones.

La insurgencia epistémica se manifiesta como un proceso de transformación radical que trasciende la simple sustitución de paradigmas dominantes para proponer una arquitectura del saber basada en la coexistencia de diversas racionalidades, logrando que la investigación se convierta en un espacio de diálogo intercultural donde las cosmovisiones ancestrales y los conocimientos populares alcancen una legitimidad plena frente al pensamiento hegemónico tradicional.

De modo que la reconfiguración del conocimiento se oriente hacia la creación de una ecología de saberes que integre la complejidad de la vida y fortalezca la autonomía intelectual de las comunidades en su búsqueda constante por una justicia cognitiva universal, consolidando la metodología insurgente como el camino práctico indispensable para materializar esta emancipación mediante una praxis investigativa que devuelve la palabra y el poder creador a los colectivos en resistencia.

La metodología insurgente se define como una práctica de investigación profundamente política y contrahegemónica que surge de la necesidad de romper con las estructuras coloniales del saber impuestas por la academia tradicional, pues autores como Rivera (2010, p.62) plantea que este enfoque debe ser entendido como un ejercicio de "descolonización de la mirada y del pensamiento para recuperar la memoria histórica de los pueblos". Se logra, así, que el acto de investigar se convierta en una herramienta de lucha social donde el conocimiento se construye desde la vivencia propia de las comunidades y se orienta hacia la recuperación de su soberanía intelectual y territorial.

Esta perspectiva se consolida a través de la integración de la praxis transformadora propuesta por la sociología crítica latinoamericana, la cual sostiene que la investigación debe ser una actividad militante capaz de desafiar las jerarquías impuestas por la modernidad occidental, de modo que según Escobar (2014, p.45) la metodología

insurgente se manifiesta como una "ruptura con la objetividad distante para abrazar una subjetividad comprometida con la liberación", permitiendo que los investigadores asuman un papel activo en la construcción de realidades alternativas donde la justicia cognitiva y la emancipación colectiva constituyan el eje central de toda producción de saber científico.

En este escenario, la metodología insurgente se define como un acto de rebeldía y autonomía frente a los cánones impuestos, que halla sus raíces en el pensamiento emancipador de Rodríguez (1828, p.74) al proponer y defender una educación propia que responda a las realidades y necesidades de los pueblos americanos, bajo la premisa de "O inventamos o erramos". Visión que se entrelaza con el compromiso ético de Freire al establecer una relación dialógica donde el investigador y el sujeto se encuentran en una horizontalidad liberadora, logrando que el acto de conocer se transforme en una praxis de libertad capaz de cuestionar las estructuras de dominación vigentes mediante un proceso de concienciación colectiva. A este respecto, Cornejo (2023, p.63) expone que:

La metodología de la educación popular debe apoyarse en una investigación participativa que incluya técnicas como observación e identificación, además de reflexión y sistematización. De igual manera, requiere conocer las necesidades básicas del contexto y trabajar con personas concretas, inscritas dentro de grupos que, a su vez, forman parte de un sistema de desigualdades.

La metodología de la educación popular se consolida a través de una investigación participativa que integra la observación y la sistematización como ejes fundamentales para el abordaje de las necesidades del contexto, permitiendo que la intervención con grupos humanos específicos adquiera un sentido transformador al reconocer su ubicación dentro de estructuras de desigualdad social, de modo que la reflexión crítica y el conocimiento de la realidad concreta se conviertan en motores de una praxis liberadora que fortalece la organización comunitaria y la búsqueda de equidad en todos los niveles del sistema.

Esta corriente alcanza su madurez teórica a través de la obra de Fals Borda al plantear una ruptura definitiva frente al colonialismo intelectual mediante la integración

de la investigación con la acción participativa, otorgando a las comunidades la potestad absoluta de definir sus propias categorías de análisis para transformar su entorno sociopolítico, lo cual se complementa con la propuesta de Sousa Santos (2009, p.120) sobre la urgencia de una "epistemología del sur que reconozca la validez de los saberes producidos en la lucha", propiciando así una justicia cognitiva que permite a los pueblos recuperar su voz genuina y construir un conocimiento soberano arraigado en sus identidades históricas.

Los **pilares de la metodología insurgente** encuentran su base fundamental en el pensamiento robinsoniano de Rodríguez (1828, p.63) al establecer que la validación de cualquier teoría reside exclusivamente en la praxis transformadora mediante el principio del aprender haciendo, pues este autor sostiene que "la América Española es original y originales han de ser sus instituciones y su gobierno y originales sus medios de fundar uno y otro". Se propicia de esta manera un proceso donde la reflexión constante sobre la propia realidad territorial se convierte en el motor de una educación soberana que prefiere la creatividad insurgente ante la imitación de modelos extranjeros en cada acto de conocimiento.

La estructura de esta propuesta se fortalece mediante la dialogicidad y la horizontalidad planteadas por Freire (1970, p.48) al definir la investigación como un encuentro humano libre de opresiones donde la producción de saber emana de la interacción genuina entre sujetos que buscan su emancipación, asumiendo que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". De modo que el diálogo se constituye como el elemento esencial para romper las jerarquías tradicionales del aula y permitir que los participantes asuman un rol protagónico en el descubrimiento de sus propias verdades históricas y sociales.

La arquitectura metodológica se consolida con la integración de la IAP impulsada por Fals Borda(1987, p.32) al cuestionar las estructuras universitarias tradicionales y proponer una subversión intelectual donde el investigador actúa como un agente de cambio junto al pueblo, logrando que el conocimiento sea "una construcción colectiva

orientada a la recuperación de la historia y al fortalecimiento de la autonomía popular", permitiendo así que la ciencia asuma un compromiso político profundo con los sectores excluidos de la academia formal en favor de una producción de saberes útiles para la lucha social.

Mientras que, la perspectiva de Santos (2009, p.132) otorga un cierre integral a estos pilares al demandar una descolonización profunda del saber y del poder dentro de las universidades, pues al reconocer que la justicia social global es inalcanzable sin una justicia cognitiva previa el autor plantea que "la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo", fomentando de esta forma una ecología de saberes que permita la siembra constante de conocimientos emancipadores que broten desde el territorio propio y respondan genuinamente a las necesidades de transformación de la sociedad contemporánea.

Los **enfoques epistemológicos** de la metodología insurgente se cimentan sobre el paradigma de la complejidad de Morin (1990, p.45) al plantear la necesidad de trascender la visión fragmentada y mecanicista de la ciencia moderna para abrazar una perspectiva transdisciplinaria y holística que integre la subjetividad como elemento fundamental del proceso investigativo, propiciando de esta manera una comprensión de la realidad basada en la autoorganización y la incertidumbre.

Bajo esta premisa, el saber se asume como una red interconectada tal como sostiene este autor al definir que "el pensamiento complejo es aquel capaz de articular lo que está separado y vincular lo múltiple en una unidad diversa", lo cual coincide con la visión sistémica y ecológica de Martínez Miguélez y Fritjof Capra al defender una racionalidad emergente que permite captar la totalidad de los fenómenos en su dinámica vital y transformadora. En sintonía con esta racionalidad emergente y la necesidad de una visión holística, se presentan seguidamente los enfoques epistemológicos.

La epistemología emergente se constituye como una ruptura trascendental frente al modelo mecanicista de la modernidad al proponer una racionalidad holística donde la realidad se comprende como un tejido de relaciones interconectadas que demandan una

visión transdisciplinaria, logrando que el conocimiento se asuma desde la incertidumbre y la autoorganización tal como sostiene Morin (ob cit, p.167) al afirmar que "el pensamiento complejo ... relaciona, pues contra el pensamiento que aísla y separa, el ... complejo debe integrar lo que el ... simplificador separa". De modo que la integración de la subjetividad y la pluralidad de sentidos se vuelven ejes centrales para abordar los fenómenos humanos en su verdadera profundidad sistémica.

Esta nueva arquitectura del saber se nutre profundamente de los aportes de Martínez (1997,p.54) al defender un paradigma emergente que supere la fragmentación positivista a través de una perspectiva sistémica y ecológica, entendiendo que el conocimiento científico requiere una estructura intelectual capaz de captar la totalidad organizada de los sistemas vivos puesto que según este autor "la realidad es un todo coherente donde cada elemento adquiere sentido únicamente en relación con los demás". Se propicia, así, una apertura hacia formas de indagación más humanas que valoran la experiencia cualitativa y la interdependencia de los saberes en la construcción de una verdad compartida.

La propuesta de Capra(1996,p.56) constituye un pilar de la racionalidad emergente al sustituir la metáfora del mundo como máquina por la del mundo como red viva donde el conocimiento se desplaza desde las partes hacia el todo mediante una comprensión profunda de la conectividad que define la existencia, pues como afirma el autor al explorar las implicaciones de este cambio de paradigma "la teoría de sistemas biológicos, sociales y ecológicos solo puede entenderse si se ve como una red de relaciones", consolidando así una estructura del saber donde la validación científica depende de la coherencia interna de los patrones observados y de su capacidad para generar armonía con los procesos naturales que sustentan la vida en todas sus dimensiones.

La **Epistemología del Sur** se constituye como un desafío radical frente a la hegemonía del conocimiento eurocéntrico al proponer el rescate de las experiencias y saberes de los grupos históricamente oprimidos por el colonialismo y el capitalismo, fundamentando su propuesta en la necesidad de alcanzar una justicia cognitiva global

que valide las racionalidades indígenas, populares y afrodescendientes a través de lo que Santos (ob cit, p.160) denomina “la sociología de las ausencias”.

De esta manera, se logra que lo invisible se haga presente y que los conocimientos silenciados por la modernidad occidental recuperen su potencia transformadora, propiciando así una ecología de saberes donde la diversidad del mundo sea plenamente reconocida y celebrada mediante el diálogo intercultural simétrico que permite la construcción de un pensamiento crítico genuinamente emancipador.

Esta transición hacia un pensamiento decolonial se fortalece mediante la aplicación de la sociología de las emergencias para identificar y ampliar las semillas de futuro que residen en las prácticas de resistencia de los pueblos, permitiendo que la IAP actúe como un puente vital entre la producción de saber y la emancipación política al otorgar a las comunidades el poder de definir su propia realidad histórica, asumiendo que el compromiso del investigador debe orientarse hacia una "ciencia propia que rompa las cadenas del colonialismo intelectual", de acuerdo con Fals Borda(1987, p. 32).

Se consigue, consecuentemente, que la construcción de conocimiento se convierta en un acto de soberanía cultural que brota desde el territorio y responde a las urgencias de justicia de las mayorías excluidas. La consolidación de este enfoque encuentra su pilar ético y pedagógico en la obra de Freire al establecer que la búsqueda de la liberación requiere una pedagogía del oprimido capaz de transformar la conciencia a través del diálogo y la praxis reflexiva.

De modo que la integración de las voces populares en el proceso investigativo garantiza que el conocimiento deje de ser una herramienta de domesticación para transformarse en un motor de cambio social profundo. Fomentando así una relación educativa donde todos aprenden de todos mediado por el mundo y las realidades concretas bajo la premisa de que "nadie libera a nadie ni nadie se libera solo ya que los hombres se liberan en comunión", de acuerdo con Freire (1970, p. 48). Se asegura finalmente que la epistemología del sur sea la ruta definitiva para la construcción de una ciencia verdaderamente humana y liberadora en el contexto latinoamericano.

La **epistemología cimarrona** se erige como una expresión de máxima rebeldía decolonial que trasciende el hecho histórico de la fuga para situarse como una categoría analítica del pensamiento emancipador afrodescendiente, fundamentando su potencia en la recuperación de la memoria y la resistencia física e intelectual de la diáspora africana tal como propone Zapata Olivella (1997, p.89) al defender una visión del mundo que rompa con las cadenas del eurocentrismo mediante la valorización de la experiencia vital.

A través de esta perspectiva, se logra que el sujeto afro asuma el protagonismo de su propia historia bajo la premisa de que "el conocimiento es una herramienta de liberación que debe brotar de las raíces mismas de nuestra identidad ancestral". Propiciando de esta manera una ciencia soberana que reconoce en el cimarronaje un motor vigente para la transformación de las realidades contemporáneas al reivindicar la herencia africana como un eje fundamental en la recomposición del tejido social.

Esta postura se profundiza a través de las pedagogías decoloniales impulsadas por Walsh (2013, p. 24) al plantear la urgencia de construir espacios de aprendizaje que desafíen las estructuras de poder colonial y racista que aún persisten en las instituciones educativas, permitiendo que la insumisión intelectual se convierta en una práctica cotidiana de resistencia que busca agrietar el pensamiento hegemónico para dar paso a nuevas formas de existencia y de saber. Esto, puesto que la decolonialidad debe ser entendida como "un proceso continuo de insurgencia y creación frente a la matriz colonial que intenta invisibilizar nuestras racionalidades propias". Se fomenta, así, una pedagogía de la libertad que conecta directamente con la sabiduría de los territorios y el fortalecimiento de la autonomía comunitaria.

La aplicación de esta episteme cimarrona alcanza el ámbito de la gestión universitaria insurgente mediante los aportes de Zambrano (2020) al proponer una reconfiguración de la academia que permita el diálogo horizontal entre el saber científico y la sabiduría tradicional afrodescendiente, logrando que deje de ser un espacio de reproducción del colonialismo para transformarse en un territorio de siembra de saberes emancipadores.

Así, la gestión universitaria se fundamente en la alteridad y el reconocimiento del otro como un igual con capacidad de producir pensamiento crítico, garantizando por consiguiente que el cimarronaje intelectual sea la base de una nueva institucionalidad comprometida con la descolonización profunda del poder y la construcción de una justicia cognitiva que respete la diversidad de voces que integran la identidad latinoamericana.

Esta visión de conocimiento para la emancipación se nutre de la epistemología cimarrona como un sistema de saberes de liberación y resistencia que rompe definitivamente con las cadenas del pensamiento impuesto, se muestra cómo la descolonización del conocimiento y la integración de saberes a través del diálogo intercultural permiten una verdadera ruptura eurocéntrica para rescatar verdades situadas en nuestro territorio.

El cimarronaje físico y mental se manifiesta como una fuga de la opresión hacia la autonomía ideológica: mientras que la dialogicidad y el reconocimiento del otro fortalecen una construcción colectiva basada en la alteridad crítica. En este mapa de saberes la memoria y el territorio recuperan su voz mediante las cosmovisiones afrodiaspóricas y populares para cristalizar en una praxis transformadora donde la investigación-acción emancipadora se convierte en el motor definitivo para el cambio social y la liberación de las comunidades.

La implementación de los **dispositivos metodológicos insurgentes** se traduce en acciones concretas los cuales garantizan la coherencia epistemológica-metodológica necesaria para un conocimiento emancipador, que halla su raíz en la IAP de Fals Borda (1985) al proponer una ruptura con la dualidad clásica entre investigador e investigado para dar paso a un sujeto sentipensante capaz de transformar su realidad, ya que esta forma de investigación busca que el pueblo sea el principal protagonista de su propia historia y creador, permitiendo que el saber emancipador brote del territorio mismo a través de una praxis que valida el sentir comunitario frente a los esquemas académicos de corte eurocéntrico.

La coherencia epistemológica de este engranaje operativo se consolida mediante el diálogo de saberes y la memoria viva porque estos elementos transforman la indagación en un acto liberador que rescata los relatos locales bajo la premisa de Freire (1970) respecto a que el diálogo es el camino para que los sujetos asuman su papel protagónico y logren su emancipación, asegurando que la sistematización de experiencias actúe como el motor reflexivo que otorga poder a las comunidades en su proceso de cimarronaje intelectual y reafirmación de su identidad popular.

La estructura se fortalece con la sistematización de experiencias, que permite realizar una reflexión crítica de la práctica, mientras que los métodos narrativos y la memoria viva rescatan relatos locales que permiten sentipensar la investigación, lo que enfatiza que estos dispositivos se convierten en el motor que transforma las realidades, asegurando que cada paso de la indagación sea un acto de coherencia con los principios liberadores.

Todo este entramado de saberes se encarna en la realidad a través de mis propios aprendizajes y horizontes desde la práctica al posicionarme como una investigadora que habita el territorio desde la autorreflexividad crítica y el compromiso militante, asumiendo plenamente el rol de sujeto de estudio de la propia investigación para disolver la frontera entre el observador y lo observado, lo cual permite que la sistematización de la propia vivencia, se convierta en una fuente primaria de conocimiento emancipador donde mi voz y mi cuerpo son testimonios vivos de la transformación social que aquí se documenta a través de una praxis insurgente.

Este posicionamiento implica una ruptura radical con el paradigma extractivista del conocimiento al transformarme como investigadora en el epicentro de la indagación donde cada hallazgo surge de una labor profundamente personal y colectiva que reivindica el papel protagónico de quien investiga desde adentro, permitiendo que este proceso de autoindagación sea un ejercicio de soberanía cognitiva que trasciende la descripción técnica para convertirse en un acto de liberación que valida los saberes

populares y trayectoria vital como pilares fundamentales de la nueva ciencia sentipensante que se está construyendo en conjunto con la comunidad.

Discusión de Resultados

La figura 1, seguidamente, sintetiza el enfoque epistemológico emergente. Se visualiza un núcleo dinámico de saberes en constante expansión, que a través de una red interconectada, donde el holismo y la complejidad permiten ver la realidad como un sistema vivo y no lineal- Donde la interdisciplinariedad y la incertidumbre otorgan flexibilidad al proceso investigativo integrando múltiples voces y perspectivas diversas que rompen con el pensamiento único tradicional.

En este entramado la dialogicidad y alteridad junto a la recuperación de los saberes ancestrales y populares se convierten en el corazón de la indagación para reconocer el valor de las cosmovisiones locales y la sabiduría tradicional. Todo este movimiento converge en una praxis transformadora donde el conocimiento, en acción crítica, se pone al servicio de la transformación social permitiendo que la investigación sea un acto reflexivo de empatía y contextualización profunda con el entorno.



Figura 1. Enfoque epistemológico emergente

Fuente: Elaboración propia, apoyada en la IA Gemini y los autores referenciados

Esta arquitectura visual constituye la síntesis de una racionalidad científica que se aleja de la rigidez para transformarse en un organismo vivo, de pensamiento crítico donde

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

cada nodo de la red de saberes representa un compromiso ético con la diversidad cultural. Se propicia, de esta manera, que la integración de la complejidad y la incertidumbre deje de ser un desafío teórico para convertirse en la fortaleza metodológica que permite captar la esencia de los fenómenos territoriales, garantizando finalmente que la investigación se consolide como un ejercicio de soberanía intelectual donde la praxis transformadora y la recuperación de memorias ancestrales convergen en una acción colectiva orientada a la liberación del ser y el florecimiento de una justicia cognitiva profunda en las comunidades.



Transformación social a través de la educación desde la experiencia

Figura 2. Metodología emergente
Fuente: Elaboración propia, apoyada en Pinterest

La figura 2 representa en forma de círculo de transformación la metodología insurgente y una cosmovisión apologética que lejos de ser un dogma cerrado, es la defensa razonada de la esperanza y de los saberes que la academia tradicional ha pretendido desplazar, lo que ha guiado mi transitar por la modalidad de estudios abiertos, permitiéndome construir conocimientos en comunidades de aprendizaje, donde mi labor como facilitadora en la Universidad Simón Rodríguez y en otros escenarios, han sido espacios vitales donde la teoría se hizo vida.

Desde esta vivencia, la autobiografía y el portafolio son técnicas cualitativas para recolectar la esencia de lo vivido y dar paso a una intención investigativa profunda que he titulado: “los saberes agroecológicos y la agricultura familiar como horizontes transformadores desde la praxis docente universitaria”, que surge desde esa introspección realizada en la autobiografía, validada a través del portafolio.

Conclusiones

Al asumir esta postura, la investigación deja de ser un ejercicio frío para transformarse en una trinchera de ideas donde la fe, la razón y la justicia validan que la siembra tiene un propósito trascendente. Las imágenes son el testimonio de una transformación social a través de la educación desde la experiencia; son la evidencia de que investigar es, en última instancia, un acto de amor, resistencia y siembra constante. Se concluye reafirmando que solo a través de este conocimiento sentipensante y emancipador se puede refundar las universidades y el propio territorio.

Para finalizar este entramado de saberes, lo hago con un pensamiento de mi autoría “La metodología insurgente es una arquitectura de la praxis que desplaza el rigor hegemónico, validando el saber situado, la investigación acción participativa, la sistematización y ecología de saberes como cimientos de un pensamiento crítico descolonizador” (Torreyes, 2026).

Referencias

- Capra, F. (1996). *La trama de la vida: Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Colección Anagrama. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/200/20057332013/html/>
- Cornejo, I. (2023). Paulo Freire: La horizontalidad como desafío de la educación liberadora. *Revista Latinoamericana de comunicación*, 151. Disponible en: <file:///C:/Users/actju/Downloads/Dialnet-PauloFreireLaHorizontalidadComoDesafioDeLaEducacio-8822172.pdf>

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

- D'Avolio, C. (2011). La emergencia del saber: Investigar en la dinámica de la interacción social. *Revista Paradigma*, 32 (2). Disponible en: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512011000200011&lng=es&nrm=is
- Guba, E & Lincoln, Y. (1994) *Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa*. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/143996347/Guba-E-G-Lincoln-Y-S-Competing-Paradigms-in-Qualitative-Research>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad del Cauca. Disponible en: <https://moarquech.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/escobar-arturo-sentipensar-con-la-tierra-nuevas-lecturas-sobre-desarrollo-territorio-y-diferencia1.pdf>
- Fals Borda, O. (1987). *Investigación-acción participativa: Política y epistemología*. Ediciones de la Banda Oriental. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/406639730/Fals-Borda-y-Rodrigues-Brandao-Investigacion-Participativa>
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con el campo*. Bogotá: Siglo XXI Editores / Punta de Lanza. Disponible en: <https://www.studocu.com/latam/document/universidad-nacional-experimental-de-los-llanos-centrales-romulo-gallegos/investigacion-educativa/fals-borda-conocimiento-y-poder-popular/53873159>
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Editorial Nuestro Tiempo. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/342924358/Ciencia-Propia-y-Col-Intelectual-1970-Fals-Borda>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Disponible en: <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

- Malima, I. (2010). *El origen de la epistemología insurgente*. Repositorio Zenodo. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/392799898> *El origen de la epistemología insurgente*
- Martínez, M. (2004) *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Trillas. Disponible en: <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/11/Ciencia-y-arte-en-la-metodologia-cualitativa.pdf>
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas. Disponible en: <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/files/2010/06/MARTINEZ-MIGUELEZ-MIGUEL-El-Paradigma-Emergente-1997-141p.pdf>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión. Disponible en: <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-la-cabeza-bien-puesta.html>
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Disponible en: <http://www.webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscarq/materias/epistemologia/lecturas/morin.pdf>
- Rivera, S. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Disponible en: <https://chixinakax.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>
- Rodríguez, S. (1828). *Sociedades Americanas*. Disponible en: <https://dn790008.ca.archive.org/0/items/book-sociedades-americanas-en-1828-lima-1842/6.%20Book%20Sociedades%20Americanas%201842%204%20mayo%2018.pdf>

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

- Ruedas, M.; Ríos, M & Nieve, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Revista Educare*, 13 (46). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35613218008.pdf>
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI. CLACSO. Disponible en: <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2025/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR.pdf>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie pensamiento decolonial, Disponible en: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Zambrano, L. (2020). *Administración insurgente y transformadora. Sistematización de una experiencia socioproductiva*. Araca.
- Zapata, M. (1997). *La rebelión de los genes: El mestizaje americano en la sociedad futura*. Altamir. Disponible en: <https://zapataolivella.univalle.edu.co/obras/la-rebelion-de-los-genes/>
- Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento y los mundos propios. Autonomías y emancipaciones en la era del progresismo*. Bajo Tierra. Disponible en: <https://bajotierraediciones.com/wp-content/uploads/2021/02/DESCOLONIZAR-EL-PENSAMIENTO-CRI%CC%81TICO-Y-LAS-REBELDI%CC%81AS-Autonomi%CC%81as-y-emancipaciones-en-la-era-del-progresismo-Rau%CC%81l-Zibechi.pdf>

IX. EDUCACIÓN EMANCIPADORA POPULAR: VISIONARIO DE SIMÓN RODRÍGUEZ

Benny Josmer Márquez Franco

Universidad Bicentennial de Aragua

bennymarquez20@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4038-4606>

Introducción

El sustrato de la ponencia, Simón Rodríguez se aborda a partir de la hermenéutica de dos de sus producciones intelectuales literarias denominadas Sociedades Americanas (1828) y Luces y Virtudes Sociales (1840) representantes de un paradigma educativo que fundamentado en la pedagogía crítica se oponía a la concepción transcultural eurocentrista, persistiendo en la defensa de la autoctonía local con una concepción identificada en lo racional y vivencial del contexto. De ahí que el propósito de la ponencia es interpretar la educación emancipadora popular desde el visionario de Simón Rodríguez.

Metodología

Es un estudio interpretativo, documental, de método deductivo, soportado de una revisión documental, asumiendo el respaldo de literaturas previas cuyos fundamentos permiten dar poiesis y significación al producto académico, estableciéndose consistencia de aspectos integrados.

El estudio permite definir la sustentabilidad de los objetos de representación significativa, en el entramado de la prosaica se presentan dos temas: El sustrato representativo de las Sociedades Americanas (1828) que evidencia una estructura crítica analógica del paradigma educativo, una reforma de resignificación del conocimiento, la especialidad de una tipografía y fonética con la simple de convencionalidad del discurso y la información, todo condensado con los fondismos de propósito metódico y ejes temáticos que dan especialidad del estado de arte, filosofía y metódica educativa.

Revisión de la literatura

Se presenta de seguidas un reconocimiento de la literatura de Luces y Virtudes Sociales (1840), cuyo entramado y sinergia temática se covincula al reconocimiento de los logismos de luces y virtudes sociales como autopoiesis de la formulación crítica de la entropía educativa proyectada, destacándose la complementariedad de la semantización de la libertad o educación popular como reflexividad metódica fondista de la prospección educativa, esto acompañado de inferencias finales y referencias.

El sustrato representativo de las Sociedades Americanas 1828.

Enseñen y tendrán quien sepa, eduquen y tendrán quien haga.

Simón Rodríguez

Al exponer a reflexividad el ideario del maestro americano Simón Rodríguez o Samuel Robinson, se deleita de la esquila de su excelsividad retórica una introspección de su cosmovisión educativa, desdeñada en asumir al pedagogo como un agente trasmisor de información y conocimiento orientados a que se fortalezca la racionalidad identificatoria popular como reaccionaria a la imponencia transculturizadora, una entropía de entelequia de acción que apuntala a un aprendizaje acción que partiendo de una sinergia etnolocacionada y endoamericana preserva secuentes contextuados de identidad.

Al desentrañar el espíritu sintáctico de la literatura significada se desborda la sinergia de una estructura crítica soportada en un método analítico y de observación, que convierte al actante socioeducativo en un irreverente cuestionador de los dogmas y referencialismos extranacionales, para fundamentar a partir del discernimiento popular y la percepción locacionada un aprendizaje que preserva los identificatorios de una autonomía cultural.

La propia recursividad metódica en la explicitud formalista de la acción educativa postula un espíritu de reforma al construir una sinergia de un momento de lo concreto a

lo abstracto, que permisa la liberalidad racionalidad cuestionadora de quienes a partir de su experiencia contextualizada construyen conocimientos emergentes para ulteriormente entrar en diatriba con premisas universales antagónicas al propio realismo locacionado, generando una independencia cultural del aprendizaje.

La especialidad en el estado de arte, ciencia y filosofía de la prosaica literaria denota el emergentismo de una filosofía auténtica extrovertida en la especialidad de tipografías que con aforismos, llaves, paréntesis y subrayados que generan realmente la densidad y amplitud de un breviario popular de recurrente identidad para el más convencional de los conciudadanos, facilitándose una recursividad metódica que facilita desde la simplicidad, la construcción factible de aprendizajes contextualizados y la superación de barreras de colonialidad imperante.

De seguidas las formalidades del discurso denotan elementos de proximidad y simplicidad en la interarticulación comunicativa al disponerse de una ortografía fonética revelatoria de un emisor que escribe como habla, de quien genera elementos de significación a través de códigos y contextos congruentes en las dos formas de expresión del mensaje, esto facilita en solidez formalista pragmática un ascenso inminente en las formulaciones de una dialógica racional crítica de más convenientes referencialidades.

La teleología formacional e informacional se ve expuesta en la magnitud de una producción que rompe con la rigidez académica, superando el abstraccionismo lógico universal, para atender al coloquialismo convencional, doméstico o rutinario que facilita una asertividad estratégica en el alcance de un proceso socio comunicativo que genera identidad de campesinos, lugareños, esclavos y aborígenes que se compaginan para el momento en la subjetividad popular a la interacción formulista educativa.

Desde la funcionalidad metódica complementaria se evidencia una estructura analógica, que asume como entidades comparativas de significación a comercios, cultos y colonias, admitiéndose que la entropía de realización cultural en tales espacios implica denominadores comunes que facilitan la adopción de un paradigma educativo racional crítico que puede condensarse por congruencia e isomorfismo en la reticencia de posibles

procesos compartidos, lo que permite dar homogeneidad al proceso de aprendizaje, acción e integración con mayor consistencia.

En el mismo espectro se debe destacar el propósito metódico que entraña la propositividad de la prospectiva literaria al soportar la pedagogía del pensar por sí mismo y superar la ignorancia y la imitación colonial, es evidente que la independencia de razonamiento y discernimiento crítico fundamenta la recursividad de acción educativa, generando en cada estudiante la capacidad de asociarse a los contextos y establecer patrones de identidad en función a juicios más cercanos a la propia sustantividad del proceso de vida, asumiéndose la capacidad de cada sujeto de discernir, asociarse al contexto, superar el desconocimiento y mejorar los ejes relacionantes con mayor juicio analítico crítico en las metódica formativas de articulación.

Por lo concerniente a los apéndices fondistas del producto mencionado esos se bifurcan en cinco ejes temáticos de relevante connotación: educación popular, revolución económica, sociabilidades propias, rechazo a imitación europea, ciudadanos y ciudadanos productivos, asumiéndose con la conexidad de sustratos permiten perfilar la identidad de la acción educativa.

Se fomenta la fortaleza de una educación popular asumiendo que las intencionalidades metódicas se orientan a generar la fortaleza de aprendizaje de ciudadanos convencionales o público general, con la intencionalidad de que puedan generar un saber popular y un proceso de identificación con la propia autoctonía de los contextos.

Al darse la revolución económica se gesta una superación a los espectros productivos y reproductivos coloniales, significando en lo concreto crear propios formulismos productivos, la gestación de un valor propio, la solidez de una justicia social que trasciende a estándares de dependencia mediante una educación productiva y de trabajo acorde con los espectros contextuales de recurrente significación.

En lo referente a la creación de sociabilidades propias debe admitirse que se fortalecen entropías de un aprendizaje social racional y crítico que asume la preservación

de identificarios simbólicos propios de los espectros culturales contextuales, deslastrándose de imposiciones foráneas que no se adecuan a la relevancia de los ámbitos.

Se propone en función a las premisas de acción un rechazo a la imitación europea, implicando la fortaleza de independencia de saberes y aprendizajes mediante metódicas de formación que se asocian a la singularidad de los espacios de acción y a la propia especialidad de los procesos de vida, dispuestos en espectros propios

La relevancia de la entropía educativa implica la solidez de ciudadanos útiles y productivos que emergen de una formación utilitaria que acompaña a las personas en la solidez de denotar esfuerzos agregatorios con identidad al hecho social, cultural y productivo de particulares categorías contextuadas.

Reconocimiento de Luces y Virtudes Sociales (1840).

O Inventamos o erramos
Simón Rodríguez

Al realizar una hermenéusis fundamental de la frase extrapolada se puede reconocer a la metódica del aprendizaje como una entropía de ensayo error, que debe conducir al actante educativo desde la culturización pragmática a la gestación de emergentismo traslocadores que superan los clasismos, esperando trascender los equívocos coyunturales.

En la sinergia de las bases programáticas de esta entelequia se postula el reconocimiento metafórico de las luces como el conocimiento, al entender que el desarrollo racional, intelectual o lógico popular permite deslastrar el arcano de la ignorancia superando las inseguridades de adopción al localismo contextuante, admitiéndose el paso de la oscuridad de la ignorancia a la luz del conocimiento desde la dimensionalidad de un racionalismo popular crítico, denotándose en la claridad mental de asociación mente realidad mayor seguridad para relacionarse al contexto y discernir en la gestación del proyecto de vida.

Se presenta la postulación de una educación racional intencionada en que los lugareños asuman el discernimiento en la identificación como reconocimiento de sus derechos y deberes, admitiéndose que a partir de las diferenciaciones y determinaciones de los bordes respectivos se sustenta una entropía popular mejor ordenada e intencionada.

Desde las postulaciones cardinales se proyecta el contenido de las virtudes sociales, atributos que deben moldear y direccionar la relación entre pares asumiéndose a la ética como código de relacionamiento y conducta de base proba dentro de un orden mejor intencionado, se denota el alcance de la honradez, que implica esa sinceridad y pulcritud que como esencia ciudadana y social debe caracterizar a la gente decorosa de bien, se reconoce el trabajar por el bien común, se hace necesario proyectar la fortaleza de un aprendizaje grupal colaborativo y socializador que conduzca a exteriorizar procesos paritarios de inclusividad.

Se propugna como ejes estructurales de concreción teleológica los sustratos de libertad, justicia y solidaridad con los demás. Se admite, entonces, la creación de una independencia que le permite al sujeto con racionalismo crítico discernir y asociarse con ponderación a la trascendencia de su contexto, admitiéndose la posibilidad de generar una fortaleza de inclusión y barreras de limitación para colectivos marginados de espectros transculturales, destacándose la posibilidad de un apoyo con acompañamiento de procesos intersubjetivos de multisignificación contextualizada.

En la fonética del texto se presenta una conexión al simbolizar a las luces con lo intelectual, admitiéndose que un hombre empoderado de un racionalismo crítico contextualizado asume una debida percepción de la realidad y condensa una forma de discernimiento analítico crítico que le permite desenvolverse en lo pertinente del realismo cultural.

Por último, se debe destacar el contenido de las virtudes acorde con la integridad moral, al destacarse dentro de lo expreso la solidez la rectitud decencia, decoro y probidad que debe articular el acto del pensar y comportarse en el entramado popular

endoamericano pasa a ser determinante, teniéndose en cuenta una concertación de pensamiento y acción conforme a la ética del buen ciudadano y a la propia persona.

Dentro de lo estructural se presenta el contenido de la educación popular entendiéndose la focalidad formativa de indígenas, esclavos y el sector popular, admitiéndose que las metódicas y recursividades de formación, racionalidad y generación de los aprendizajes deben ser congruentes con los espacios, procesos y estructuras de formación factible.

En lo referente a los ejes medulares de formación se traslocan en la vida social, oficio y razón, se entiende que desde la concepción endoamericana se debe formar junto a los pares en un proceso de resistencia con lo colonial, se debe fortalecer una educación para el trabajo, mediante un aprendizaje acción que habitúe para desenvolverse en procesos productivos recurrentes. Es necesario establecer procesos de solidez de la razón, destacándose que la solidez de la intelectualización y el discernimiento con identificario contextualizado en la realidad contextual permite emerger a un criticismo que preserva lo propio evitando la exogenidad transcultural

Resultados y Discusión

En el espectro de la literatura de las Sociedades Americanas 1828, se focaliza una estructura crítica analógica de articulación educativa, que supone reforzar el descubrimiento y el aprendizaje de lo concreto a lo abstracto, mediante una filosofía tipográfica de especialidades recursivas que adornan el texto, condensándose de una ortografía fonética de quien habla como escribe y supera la rigidez académica para asociarse a un público convencional.

Al respecto de la prospectiva de la obra *Luces y Virtudes Sociales* (1840) se admite un conocimiento racional de claridad mental, que permite a las personas discernir el alcance de derechos y deberes, fundamenta las virtudes sociales de ética, honradez y trabajo por el bien común, se preconiza la libertad como sinónimo de justicia y solidaridad, dándose un ecosistema de educación popular para indígenas y esclavos, siendo las luces la intelectualidad que liberta y la fuerza de las virtudes como una integridad moral.

Conclusiones

Al explicar la materialidad de la ponencia se concluye que se requiere: fortalecer el espectro creativo para resignificar el pensamiento racional crítico del autor tratado en una entropía de gestión curricular emergente. Promover junto a los espacios universitarios escenarios estratégicos en los cuales se preconice la materialidad de las evidencias de la docencia y aprendizaje racional crítico interpretados de manera que los identificatorios populares se conviertan en bases genéricas para la formulación de procesos significativos, que faciliten mayor conectividad del proceso formativo con la entropía del proyecto de vida.

Referencias

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Inquisición naturalista*. London: Sage.

Rodríguez, S. (2018). *Sociedades Americanas en 1828. Edición facsimilar documentada y anotada de los cinco impresos que conforman el proyecto editorial* (M. del R. Ramírez Fierro, R. Mondragón Velázquez & F. I. Cervantes Becerril, Coords.). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Rodríguez, S. (2018). *Luces y Virtudes Sociales en 1840. Edición facsimilar documentada y anotada de los cinco impresos que conforman el proyecto editorial* M. del R. Ramírez Fierro, R. Mondragón Velázquez & F. I. Cervantes Becerril, (Coord.). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

X.DEL DOCENTE EGOCÉNTRICO AL TRANSFORMADOR PENSANTE

Yvonne del Carmen Vela

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”

yvonedelcarmenvela@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1192-5776>

Iruxa de los Reyes Roa Rodríguez

Cespe Venezuela

iruxadelosreyes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3408-6132>

Introducción

La existencia de un docente egocéntrico condiciona el desarrollo de la práctica de la docencia en el aula, considerando que desde esta visión el sujeto no solo sirve de ejemplo mediante la influencia que ejerce en los estudiantes; sino por su resistencia a la innovación, uso de métodos tradicionales, así como ausencia de interés para comprender al educando, entre otros aspectos. Debido a ello, el profesional de la docencia en cualquier disciplina debe estar abierto a cambios y transformaciones de acuerdo con las nuevas realidades educativas y sociales.

Sobre la bases de estos argumentos, se pueda encontrar respuestas a inquietudes de la práctica diaria, partiendo de la necesidad de abandonar el egocentrismo pedagógico para adoptar una postura crítica y transformadora. De ahí que el objetivo de la ponencia es reflexionar sobre la transición del docente egocéntrico al transformador pensante.

Metodología

Basada en el paradigma crítico social con apoyo en la investigación acción, de manera de lograr un cambio en el desempeño fundamentado en la reflexión como emancipación,

Revisión de la literatura

Lo planteado es una realidad pedagógica crítica, tomando en cuenta que este profesional actúa bajo una **pedagogía del poder**, porque prioriza su propia figura, conocimientos y necesidades sobre el aprendizaje del estudiante, utilizando la docencia

como herramienta de control y validación personal. Es decir, es una postura opuesta a la pedagogía inclusiva, humanista que limita la empatía, dificulta el aprendizaje significativo.

Así mismo, fomenta un **modelo autoritario de adoctrinamiento** en lugar de comunicación didáctica, como lo señala Herrán y González (2002) al argumentar que el docente se puede considerar el principal recurso de comunicación didáctica, que transfiere más desde lo que hace, conoce y es. Por tanto, en el siglo XXI persiste la figura de un docente transmisivo, cuyas características se centran en ser centro del saber absoluto, uso de la clase magistral unidireccional y la evaluación como control, lo que traduce en menores capacidades para empatizar y entender las necesidades del estudiante.

Además, guía su actuación hacia un adoctrinamiento en lugar de una comunicación didáctica abierta, el cual puede presentar una visión sesgada de la realidad, que erige obstáculos para la autonomía del estudiante a partir de su interposición en la construcción de la personalidad y el aprendizaje, pues la presencia del docente llena el espacio que debería ocupar la reflexión propia del estudiante.

Lo planteado, refleja las inseguridades en el docente al emplear el aula para validar su autoridad. Razón por la cual, su actuación exige un tránsito en el cual la crisis es motor de cambio, porque al docente evolucionar de transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje, impulsa la reflexión crítica, la actualización pedagógica y la adaptación a las nuevas necesidades educativas y sociales.

Es una travesía que se inicia con un desaprendizaje a partir del cuestionamiento de las propias prácticas y prejuicios hasta alcanzar a involucrarse en una **pedagogía crítica** que introduzca en el aula una concientización, diálogo y praxis, tomando en cuenta que el egocentrismo actúa como una barrera que impide reconocer las propias limitaciones.

Además, debe abandonar de ser la autoridad para pasar a una posición en la cual el aprendizaje se hace circular y constructivo, que utiliza el dialogo, y la reflexión como técnicas de aprendizaje; pasando a ser un docente transformador pensante, sustentado

en una práctica que busca convertir la experiencia cotidiana en el aula en conocimiento profesional mediante un análisis sistemático y crítico.

Este enfoque propone que el docente deje de ser un mero transmisor técnico para convertirse en un intelectual que investiga y transforma su propia realidad educativa; es decir estableciendo una unión indisoluble entre el pensamiento y la acción, congruente con los postulados de Schön (1998) en el cual el docente se convierte en investigador de su práctica, estableciendo, por consiguiente, una finalidad emancipadora.

Tal como lo señala Freire (2000) la praxis es reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, evitando caer en el puro activismo o subjetivismo; estableciendo una horizontalidad mediante una construcción colectiva del conocimiento y el aula como laboratorio social para generar un conocimiento pedagógico contextualizado a partir de su propia práctica.

De allí, que en la realidad y desafíos del contexto actual el aula se convierte en escenario para exhibir su intelecto. Además, de presentar obstáculos asociados con la burocracia educativa caracterizada por una estructura jerárquica compleja, centralizada y excesivamente administrativa, que genera ineficiencias en la gestión escolar que paraliza la operatividad, afectando la calidad académica. El sistema actual impone trámites redundantes y partidización, lo que dificulta la gestión de recursos y la autonomía universitaria.

De igual manera, se refleja una resistencia al cambio que limita el aprovechamiento no solo de las innovaciones tecnológicas, sino de la aplicación de metodologías activas que dinamizan el proceso de educativo, homogenizando el currículo y la evaluación de los aprendizajes.

No obstante, se crean oportunidades relacionadas con una horizontalidad digital, en la cual el docente no es única fuente de verdad que monopoliza la información; sino un sujeto que potencia una educación emocional que exige empatía y escucha activa al estudiante. Además, que depende de un trabajo colaborativo en el cual se integre en

comunidades de aprendizaje al contribuir en la construcción de un entorno participativo, compartido que reconozca la diversidad y el aprendizaje activo.

En consecuencia, es necesario que el docente asuma una **nueva identidad profesional** que acompañe el proceso de pensar. Es decir, que mantenga una visión integradora de su desempeño con los desafíos en el aula a través de la indagación permanente, con capacidad para la innovación. Además, se ajuste a nuevas realidades socioculturales y tecnológicas.

Así como la capacidad, de observarse a sí mismo para el establecimiento de un diálogo entre sus creencias, que tome en cuenta las consecuencias de su actuación como profesional educativo. De tal manera, que al entender a esta disciplina como una actividad moral; impacta en la formación integral y ciudadana en los estudiantes.

Conclusiones

Entonces, la verdadera transformación del docente no radica en la acumulación de contenidos, sino en el desplazamiento del "yo" docente para dar lugar al "nosotros" pedagógico; considerando que el docente egocéntrico, es prisionero de su propia verdad y de métodos unidireccionales, actúa como una barrera para el pensamiento emancipador.

Por el contrario, el docente transformador pensante asume la pedagogía como un acto de humildad y crítica constante, en el cual se considere a la transformación docente como un acto político y ético indispensable para una sociedad democrática, que sea el puente que permite al estudiante cruzar hacia su propia autonomía intelectual.

Referencias

- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas y otros escritos*. UNESP.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

XI. FORMACIÓN DOCENTE: ENFOQUES EMERGENTES Y EL DIÁLOGO ENTRE
LA ACADEMIA Y LO ANCESTRAL

Rudy Mairin Arias Ortiz

rudy.arias05@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-8024-4678>

Ana María Díaz

anamariadiaz3121@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5712-2653>

Yesica Yanina Paredes Parra

yesicayaninaparedes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8663-2978>

Introducción

Habitar la formación docente en la actualidad representa un desafío que trasciende la simple actualización de contenidos, se trata de una urgencia por identificar las relaciones y conexiones que subyacen en una realidad históricamente fragmentada. Durante décadas, el conocimiento ha sido confinado en estancos disciplinares homogéneos que han ignorado la riqueza de lo incierto. Como señala Morin (1999) la educación debe superar la ceguera del conocimiento parcelado para dar paso a una inteligencia general que capture lo multidimensional en su contexto global.

Frente a este escenario, surge la necesidad de repensar los procesos formativos tradicionales que distan de una visión integradora. Se está en un tiempo de transición que obliga a religar los escenarios sensibilizadores para armonizar una experiencia pedagógica ampliada. Esta transformación no solo implica la apropiación de teorías emergentes, sino una evolución de lo individual a lo transindividual. En este sentido, el docente debe ser capaz de integrar visiones hologramáticas, según lo planteado por Morin (1999) para comprender al ser humano en su multiplicidad, permitiendo que la academia se abra al encuentro con los saberes ancestrales como una ciencia viva que aporta sentido a la identidad.

Por lo tanto, la ponencia propone encauzar una praxis que navegue en la incertidumbre, donde se integre lo ancestral en la formación docente permitiendo transitar de lo complejo a lo transcomplejo, postura que, según Villegas (2006,2025) exige una nueva metódica donde coexistan la espiritualidad, el territorio y la razón científica. En esta transición dialéctica, lo ancestral actúa como la antítesis necesaria al positivismo reduccionista, generando una tensión creativa que obliga a la academia a salir de su zona de confort.

Revisión de la literatura

Religar el aula con el saber milenario permite que la investigación emergente no solo produzca datos, sino que genere sentido de vida, en consecuencia, lo transcomplejo se manifiesta cuando el docente desdibuja las fronteras entre el "yo académico" y el "nosotros ancestral". Por consiguiente, esta es la verdadera evolución, un acto de religar lo que la modernidad separó, la razón del corazón, la ciencia de la vida y el individuo de su historia.

Esta ceguera del conocimiento parcelado no es solo un déficit en la formación, sino una barrera epistemológica que perpetúa la exclusión de saberes no convencionales. Es por ello, que se trata de alcanzar una justicia cognitiva global, tal como lo expone De Sousa Santos (2007) el docente comprende que la academia no debe ser un tribunal que valida verdades, sino una ecología de saberes. En este espacio, el dato científico se despoja de su arrogancia para dialogar en igualdad horizontal con la sabiduría milenaria, permitiendo que lo invisible cobre presencia en la investigación.

En este recorrido formativo, el docente transita de ser un guardián de la norma a ser un facilitador de la identidad, este diálogo permite una praxis sentipensante, de acuerdo con los planteamientos de Fals Borda (1985) capaz de comprender que detrás de cada barrera administrativa existe un ser humano con una historia que lo precede. Este tránsito no ocurre de forma aislada, es un fenómeno de biología social, como lo sostiene Maturana (1990) el aprendizaje es un proceso vital de coevolución y adaptación

en una red de convivencia. Es decir, el docente evoluciona hacia lo transcomplejo cuando comprende que su existencia está tejida en una red de multidiversidad.

Bajo esta perspectiva, el recorrer formativo exige una complementariedad metódica que supere la rigidez de los diseños de investigación tradicionales, no se trata simplemente de elegir entre lo cualitativo o lo cuantitativo, sino de abrazar una multirreferencialidad teórica que permita captar los matices de lo invisible. En este tránsito, el docente aprende a utilizar la sistematización de experiencias y la narrativa biográfica como herramientas para rescatar la memoria del territorio.

A tal efecto, al integrar estos enfoques emergentes, la investigación deja de ser un ejercicio frío de recolección de datos para transformarse en un diálogo vivo, donde la metodología se adapta a la diversidad del ser humano y no al revés, garantizando que el rigor científico no asfixie la sensibilidad necesaria para comprender la raíz ancestral.

Posteriormente, este tránsito se potencia mediante la participación de múltiples docentes, rechazando la figura del académico solitario, cuando diversos investigadores, cada uno con su propia disciplina y conexión con lo ancestral, se encuentran se produce una sinergia transindividual. Aquí, la realidad no se estudia desde un solo ángulo sino desde una mirada coral, polifónica y profundamente humana, logrando que la formación docente sea, en última instancia, el motor de transformación que reclama volver a sus raíces para caminar hacia su futuro.

Conclusiones

En última instancia, el camino hacia la transcomplejidad no es un destino administrativo, sino una ontología del encuentro donde el docente se reconoce como un tejedor de realidades, al religar la rigurosidad de la academia con el latido del saber milenario, se supera la fragmentación del siglo XX para dar paso a una formación docente que es en esencia en estos tiempos, un acto de resistencia y esperanza.

Esta mirada coral y polifónica evidencia que el futuro de la educación no reside en la acumulación de datos, sino en la capacidad de sentir y pensar el territorio como una unidad indivisible, solo así, al desdibujar las fronteras entre el “yo académico” y el

“nosotros ancestral”, la universidad podrá cumplir su verdadera misión, Ser el faro que ilumina el camino de regreso a las propias raíces para poder caminar, con paso firme y conciencia plena hacia la transformación de la sociedad.

Referencias

- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Plural Editores.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI Editores.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Pedagógicas Chilenas.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Villegas, C. (2006). *La investigación: un enfoque transcomplejo*. Universidad Bicentenario de Aragua.
- Villegas, C. (2025). *Transcomplejidad y sociopolítica educativa*. Feredit.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1011715>

XII. SUBJETIVIDAD DOCENTE COMO GESTO TRANSFORMATIVO QUE ORIENTA LA BUSQUEDA DE LA HUMANIDAD EN EL AULA

Vilma Ramona Álvarez Rengifo

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales Rómulo Gallegos

<https://orcid.org/0009-0004-0156-653X>

Introducción

Habitar la práctica docente en la contemporaneidad implica, necesariamente, reconocer un naufragio. Las instituciones de educaciones universitarias, históricamente erigidas como templos de la razón absoluta y la verdad incommovible, se enfrentan hoy a una deriva existencial provocada por la irrupción de modelos tecnocráticos, la hegemonía de la eficiencia productiva y la presencia ubicua de inteligencias artificiales que desafían la exclusividad humana sobre el saber. En este escenario, la atmósfera intelectual se percibe saturada: el conocimiento se ha transformado en una mercancía de obsolescencia programada y el docente, despojado de su agencia, es empujado a convertirse en un simple ejecutor de normas y protocolos estandarizados.

Ante este panorama, la propuesta de Morín (2004) sobre el pensamiento complejo se vuelve un imperativo ontológico. El conocimiento no puede seguir entendiéndose como un continente de tierra firme, sino como un navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas. Para el docente universitario, esta navegación no es una elección técnica, sino una condición radical del ser en el mundo. La incertidumbre no debe ser vista como una derrota del intelecto, sino como el espacio fértil donde la crítica y la ética se conjugan para dar sentido al descubrimiento.

Sin embargo, esta navegación no es neutral. Como sostiene Giroux (1998) educar es, en última instancia, un acto político. La subjetividad del docente no es un ruido en el sistema que deba ser eliminado por la objetividad científica, sino el gesto transformativo fundamental. Al asumirse como un intelectual transformador, el docente deja de ser un operario del currículo para convertirse en un cartógrafo de la resistencia, capaz de

cuestionar las verdades culturales impuestas y las estructuras de poder que fragmentan la realidad.

Es por lo que se plantea que la praxis ética del docente universitario reside en su capacidad de sostener el timón en medio de las olas impetuosas de la sabiduría humana y la técnica digital. Inspirados en la pedagogía de la liberación de Freire(1978) entendiendo que la educación universitaria solo alcanza su vitalidad democrática cuando el docente se reconoce inacabado y utiliza su subjetividad para entablar un diálogo emancipador con el otro. El propósito de la ponencia es, por tanto, desentrañar la subjetividad como gesto transformador que orienta la búsqueda de la humanidad en el aula.

Revisión de la literatura

Subjetividad docente y el despertar del intelectual transformativo.

La subjetividad en la labor universitaria no debe entenderse como un refugio del yo frente a la objetividad, sino como la trinchera donde se libra la lucha cultural. Siguiendo a Giroux (1998) los docentes se enfrentan a una ideología tecnocrática que intenta reducir su labor a la de un técnico ejecutor. Esta reducción no es ingenua, es un intento por vaciar de contenido político el aula. Ante la estandarización, la subjetividad emerge como un acto de resistencia: el docente no solo comparte una verdad cultural heredada, sino que la cuestiona, la tensiona y la reconstruye.

Giroux (1998, p161) hace énfasis en que “la educación es el terreno donde el poder y la política se expresan de manera fundamental”. Sin lugar a duda, la educación ha sido y sigue siendo transformadora, pues sociedades enteras, son evidencias en forma positiva de esto, siendo testigos fieles de los cambios debido a esta. La educación es una forma de acción que debe llevar a los educadores a una "entrega apasionada... para hacer que lo político sea más pedagógico", todo esto con el fin de humanizar la vida y oponerse a la opresión.

Ahora bien, lejos ser un observador pasivo, el docente universitario se descubre como un navegante en busca de un archipiélago ético. Aquí, la crítica y la ética no son

herramientas externas, sino el anclaje mismo de su ser, en el devenir de las olas. En la era donde la inteligencia humana se confronta con la alteridad del otro y la irrupción de la Inteligencia Artificial, el docente debe reclamar su subjetividad.

En este punto, la voz de Freire (1978) se vuelve indispensable, ya que, para este autor, la educación es una praxis ética de liberación. La subjetividad docente es la que permite el diálogo; un docente que se reconoce como un sujeto inacabado invita al estudiante a ser también sujeto de su propia historia. La lucha cultural es, por tanto, la lucha por la humanización en un sistema que prefiere individuos productivos antes que seres críticos.

Esta lucha se torna aún más compleja al considerar la ecología de la acción de Morín (2004, p.73) que explica que la acción es una apuesta que conlleva incertidumbre. “El dominio de la acción es muy aleatorio, muy incierto. Nos impone una conciencia muy aguda de los elementos aleatorios, las derivas, las bifurcaciones y ... la reflexión sobre la complejidad misma”.

Morín (ob cit) advierte que toda acción pedagógica, una vez lanzada en el ecosistema social, entra en un juego de interacciones y retroacciones impredecibles. Aquí, la subjetividad del docente es la brújula en el océano de la incertidumbre, a razón de que, no se busca el control total del proceso de aprendizaje, lo cual sería una pretensión tecnocrática, sino la capacidad de orientar el sentido ético del conocimiento frente a los desafíos de la Inteligencia Artificial y la posverdad.

Es aquí donde la propuesta de la transcomplejidad cobra vigencia. Según Villegas (2025) la transcomplejidad es una nueva cosmovisión investigativa de complementariedad. En este sentido, la investigación bajo este enfoque debe adecuarse a problemas transversales, transnacionales y multidimensionales. Desde luego que la realidad educativa actual exige una mirada que trascienda los límites de las disciplinas parceladas, integrando lo biológico, lo social y lo espiritual en un tejido multirreferencial, por lo tanto, la transcomplejidad es el fin de la distancia entre el pensar y el vivir; es

convertir el conocimiento en una brújula para la autotransformación humana. En sintonía, Silano (2022, p.95) en el campo de la medicina, plantea que:

La transcomplejidad es concebida como una forma de pensamiento innovador que se sustenta en la recursividad desde las diferentes disciplinas y la reflexión profunda. Toma aspectos de lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico para lograr una mirada más completa de los fenómenos en estudio.

Aquí se plantea la autora, que la transcomplejidad es, esa la mirada que une los fragmentos del saber para comprender la vida en toda su complejidad y contradicción y por lo tanto es necesario que, el docente debe ser un investigador transcomplejo que abraza la incertidumbre como una oportunidad para la producción de saberes emergentes. Plantea Villegas (ob cit) la necesaria complementariedad entre los números (cuantitativo) y significados (cualitativo) en un proceso de dialéctica dialógica, que permite comprender con mayor amplitud y profundidad la diversidad de la realidad educativa.

Otro aporte importantísimo de la transcomplejidad a la praxis educativa es el principio de la recursividad, siendo que lo que se aprende, permite la transformación de los pensamientos, así como la forma de investigar y ese cambio favorece nuevos aprendizajes, en un proceso de recursividad circular, donde el conocimiento se alimenta a sí mismo. También, es necesario acotar que, en la superación de los límites, la razón no es una sola, sino que se entrecruza en la diversidad de ciencias sociales, como la psicología; de la vida, como la medicina y espirituales, como la éticas y otros saberes no disciplinares, como los ancestrales, distintas razones se entrecruzan para que la reflexión sea realmente profunda y fructífera,

Así, la subjetividad del docente se convierte en la brújula necesaria para orientar el sentido ético del conocimiento frente a los desafíos en los cuales se enfrenta día a día en su labor, principalmente en la contemporaneidad donde la IA debe verse como una herramienta útil en las manos de los actores constructores del conocimiento en los procesos de docencia y aprendizaje. Tal como lo plantea Díaz (2025) la formación docente debe trascender lo instrumental para situarse en lo reflexivo. Con relación a lo cual la UNESCO (2026, p.9) señala que:

En última instancia, el avance de la educación superior en América Latina y el Caribe es inseparable del desarrollo sostenible de la región. Instituciones más sólidas, sistemas más inclusivos y una cooperación regional más profunda sientan las bases para sociedades más innovadoras, productivas, inclusivas y cohesionadas. Al invertir en la educación superior, invertimos directamente en vitalidad social, económica y democrática de nuestra región, garantizando que nadie se quede atrás en las transformaciones que nos esperan.

Es por lo tanto que se habla de una educación superior que sea el motor del desarrollo sostenible y la cohesión social, que solo se logra con sujetos capaces de habitar la diversidad y la complejidad. La subjetividad es, en última instancia, el gesto transformativo que permite que la ética no sea un código de conducta, sino un compromiso vivo con el destino de la región.

Esta navegación en la incertidumbre no ocurre en el vacío. Como señala Chakroun (2026) el avance de la educación universitaria es inseparable del desarrollo sostenible y la vitalidad democrática de América Latina. Sin embargo, para que las instituciones sean verdaderamente sólidas e inclusivas, no basta con la robustez administrativa; se requiere una praxis ética donde el docente actúe como el eje transformador.

De ahí que es necesario invertir en educación, en términos de Giroux citado por Díaz (2025, p.1) quien señala que: “la preocupación en relación con la ideología en educación es como las estructuras de poder y los modelos tecnocráticos han reducido el papel del docente a un simple ejecutor de normas en lugar de un agente de cambio social”. Por lo tanto, es necesario profundizar en el conocimiento del poder y sin dejar el rol fundamental del docente que es la investigación continua y con ello ser el transformador necesario en una sociedad ávida del pensamiento crítico.

Resultados

La figura 1 a, continuación, trata de representar los resultados de la revisión documental realizada.



Figura 1. Representación transcompleja de la ontología docente ante la incertidumbre

Si bien Morín (2004) sitúa en la niebla de la incertidumbre, es la brújula de Giroux la que permite identificar las estructuras de poder que intentan disipar esa niebla con falsas certezas tecnocráticas. La subjetividad que reclama este autor no es un individualismo vacío; es el Dasein freireano: un ser-en-el-mundo que se reconoce incompleto e inacabado. La praxis ética, por tanto, no es el cumplimiento de una norma, sino la ecología de la acción de Morín al servicio de la liberación de Freire.

La navegación por los océanos de la incertidumbre no debe entenderse como un deambular sin rumbo, sino como la condición de posibilidad para una nueva esencia docente. Si la técnica busca el control y la norma busca la fijeza, la praxis ética alimentada

por la subjetividad crítica busca la apertura hacia lo que aún no es, pero puede llegar a ser.

Es por ello por lo que, al asumir el riesgo de navegar, el docente universitario transforma el aula en un espacio de resistencia donde la esperanza no es una espera pasiva, sino una fuerza política y creadora. Esta esperanza, profundamente freiriana permite que, a pesar de las tempestades tecnocráticas y las presiones del sistema, el docente siga apostando por la humanización y el descubrimiento del otro como el único puerto posible. Es, en definitiva, el paso del naufragio de las certezas a la construcción de un horizonte donde la educación vuelve a ser un acto de libertad.

Conclusiones: hacia una ontología de la esperanza

En cuanto a la navegación como identidad, se concluye que el docente universitario no es un puerto seguro de verdades absolutas, sino un navegante de la incertidumbre. Su identidad ontológica se define por el devenir y la búsqueda constante, y no por la posesión de un saber estático. Desde luego que, la subjetividad como potencia política, no es un error en el sistema, sino la condición de posibilidades de una pedagogía crítica. Sin el yo ético y compromiso del docente, la educación universitaria se reduce a una instrucción técnica carente de alma.

La existencia de la **verdad** como construcción dialógica, es de suma importancia y con ello indiscutiblemente a la luz de Freire y Morín, se entiende que en el aula es un archipiélago que se construye en el encuentro con el otro. No es una imposición cultural, sino una revelación compartida. De ahí que es necesario, fomentar espacios de autorreflexión en las instituciones de educación universitarias, pues se debe promover una formación que no se limite a la actualización técnica, sino que fomente la revisión de la propia subjetividad y los sesgos ideológicos del docente.

Es necesario, abrazar la transcomplejidad, pues se debe integrar la diversidad y la transdisciplinariedad en el diseño curricular, permitiendo que la duda y la incertidumbre sean herramientas pedagógicas y no obstáculos para eliminar. Desde luego, esto favorece la reivindicación del carácter político, pues es urgente que el docente recupere

su rol como intelectual transformativo, asumiendo que su labor tiene un impacto directo en la vitalidad de la sociedad latinoamericana.

Referencias

- Chakroun, B. (2026). *Configurando el futuro de la educación superior en América Latina y el Caribe: una visión para 2026*. Unesco. <https://shre.ink/7aEg>
- Díaz, V. (2025). *Crítica de Giroux a la educación tecnocrática*. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/851937190/Giroux-unidad-1-Guia-de-lectura>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores S.A. Disponible en: <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Disponible en: <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Silano, Z. (2022). *Mirada transcompleja a las tecnologías emergentes en el campo de la medicina*. <https://miradastranscomplejas.wordpress.com/2022/08/02/mirada-transcompleja-a-las-tecnologias-emergentes-en-el-campo-de-la-medicina/>
- UNESCO. (2026). *Los futuros de la educación: Reinventar cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden transformar el futuro de la humanidad y del planeta*. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/futures-education>.
- Villegas, C. (2025). *Transcomplejidad y sociopolítica educativa*. Feredit. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=1011715>
- Villegas, C. (2009). *Transcomplejidad una nueva forma de pensar: Recursividad, transdisciplinariedad y complejidad*. Disponible en: <https://reditve.com/libros/2.%20LA%20TRANSCOMPLEJIDAD.%20UNA%20NUEVA%20FORMA%20DE%20PENSAR.pdf>

Tercera Parte

Ejes Transversales



XIII. DIVULGACIÓN Y ACCESIBILIDAD DEL CONOCIMIENTO COMO PRODUCTO
DEL QUEHACER CIENTÍFICO

Car-Emyr Suescum Coelho

csuescum@unimet.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0003-1104-7800>

Universidad Metropolitana, Venezuela

Carluys Suescum Coelho

carluyscoelho@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2044-7684>

Centro de Estudios Gerenciales Avanzados, Venezuela

María Gabriela Gutiérrez Cadenas

mggutierrez239@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-2838-5448>

Universidad de Los Andes, Venezuela

Carelys Suescum Coelho

carelyscelho.cega@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1922-8165>

Centro de Estudios Gerenciales Avanzados, Venezuela

Introducción

En el ecosistema contemporáneo de la ciencia, la producción de conocimiento ya no se considera completa con la sola publicación en revistas especializadas de alto impacto, sino que exige estrategias deliberadas de comunicación pública que preserven el rigor, reduzcan la distancia entre expertos y no expertos y, además, fortalezcan la legitimidad social de la investigación.

Este imperativo no es meramente retórico, de hecho, la Recomendación sobre Ciencia Abierta adoptada por la UNESCO en 2021 y evaluada en su primer informe global, UNESCO (2023) reconoce explícitamente que la apertura del conocimiento científico incluye tanto el acceso a publicaciones y datos como la capacidad de la ciudadanía para comprenderlos, discutirlos y utilizarlos en decisiones informadas.

En ese marco, los resúmenes en lenguaje claro o PLS (por sus siglas en inglés), las infografías, los tableros interactivos de datos (dashboards) y los procesos de co-creación con comunidades destinatarias han ganado centralidad como formatos de traducción del

conocimiento, porque condensan resultados, transparentan decisiones metodológicas y sostienen la rendición de cuentas en investigación.

El concepto de traducción del conocimiento que la literatura anglosajona ha consolidado desde la medicina basada en evidencia y que encuentra paralelismos en la noción de apropiación social del conocimiento (ASC) en tradiciones iberoamericanas, de acuerdo con Herrera Sánchez et al (2023) ofrece el sustento epistemológico más sólido para comprender por qué la divulgación efectiva no es un lujo periférico sino una dimensión constitutiva de la producción científica de alto impacto.

La apropiación social del conocimiento, entendida como el conjunto de procesos mediante los cuales el conocimiento científico es asimilado, resignificado y utilizado por actores sociales más allá de la academia, implica una compleja cadena de mediaciones que va desde la redacción accesible hasta la validación con públicos y la integración en decisiones de política pública. Esta conceptualización supera la visión del modelo de déficit en el que el público es receptor pasivo de información que la ciencia produce, y avanza hacia nuevos modelos de diálogo y participación que reconocen la agencia epistémica de las audiencias, a juicio de Nerghes et al (2022).

Simultáneamente, la literatura reciente ha subrayado que la divulgación efectiva depende menos de simplificar al final y más de planear la diseminación desde etapas tempranas y con participación de públicos destinatarios. Este giro se observa en revisiones y estudios aplicados sobre PLS, que conceptualizan su finalidad como traducción fiel del mensaje científico para audiencias legas, con criterios explícitos de claridad y usabilidad comunicativa, a juicio de Stoll et al (2022) y Edgell & Rosenberg (2022). La expansión de los PLS se asocia, además, con incentivos institucionales y mandatos de transparencia, especialmente en áreas de conocimiento vinculadas a la salud, donde financiadores y sistemas públicos han incorporado el requisito de incluir síntesis para no especialistas, según Dormer et al (2022).

Ahora bien, la evidencia empírica sugiere una brecha persistente entre la intención declarada de accesibilidad y la calidad real de los textos, tal como aconteció en un análisis

amplio de PLS publicados en la biblioteca nacional de reportes de investigación del Reino Unido, donde la mayoría mostró baja legibilidad y altos niveles de jerga, sin una mejora clara a lo largo del tiempo evaluado, de acuerdo con Lang et al (2025).

En paralelo al componente textual, los formatos visuales se han consolidado como vehículos de divulgación en redes sociales, repositorios y sitios institucionales. Las infografías y los abstracts visuales prometen una mayor eficiencia cognitiva al transformar resultados en mensajes breves y visualmente atractivos, con potencial para mejorar alcance y recordación, según Spicer & Coleman (2022). No obstante, el crecimiento acelerado de estos formatos ha permitido detectar a su vez, problemas de reporte incompleto, omisiones críticas o sesgos interpretativos, especialmente cuando se comunican resultados no significativos, de acuerdo con Duran et al (2024) y Muller et al (2025).

Los dashboards, por su parte, se han convertido en infraestructuras de comunicación de datos para vigilancia y gestión pública, en este punto la literatura más reciente (2023 – 2025) ha desplazado el foco desde la visualización de datos hacia el diseño de tableros accionables que orienten decisiones, indiquen incertidumbres y ofrezcan caminos de interpretación consistentes con la alfabetización de datos de sus usuarios, a juicio con Stahlman et al (2025) y Ansari (2025). Es así como la divulgación científica contemporánea tiende a concebirse como coproducción y no solo como transmisión, aunque la evidencia advierte que los impactos atribuidos a la participación dependen del diseño real del proceso y de condiciones institucionales específicas, según Kirschke et al (2025).

De ahí que el objetivo de la ponencia fue discutir las implicaciones de la divulgación científica en la co-creación en ciencia abierta sostenible. El argumento central es que la divulgación científica efectiva no es un producto añadido al ciclo de investigación, sino una capacidad organizacional que debe diseñarse, implementarse, gobernarse y evaluarse con la misma rigurosidad metodológica que cualquier otra fase de la producción científica.

Metodología

Se adoptó un diseño de revisión sistemática documental con componentes de revisión de alcance, adecuado para un campo heterogéneo donde convergen estudios de evaluación de productos de comunicación, revisiones metodológicas y estudios aplicados de diseño y usabilidad. La estrategia se orientó a reconstruir el estado del arte reciente, identificando patrones robustos de hallazgos, vacíos de evidencia y líneas emergentes de mejora metodológica en divulgación científica accesible.

Para fortalecer comparabilidad y trazabilidad, se priorizaron estudios con procedimientos explícitos de selección, evaluación y análisis, conforme a los principios PRISMA, tal como se observa en revisiones recientes sobre dashboards y divulgación de datos en salud pública, de acuerdo con Stahlman et al (2025) y Rabiei et al (2024). La búsqueda se realizó en bases de datos académicas y motores de búsqueda como: Scopus, Web of Science, ScienceDirect, PubMed/MEDLINE, SciELO, Redalyc, Dialnet, DOAJ, SciLit, ResearchGate y Google Scholar, complementadas con rastreo por referencias en artículos clave. Se emplearon combinaciones de búsqueda en inglés y español con operadores booleanos y términos equivalentes.

Los términos centrales incluyeron: resumen en lenguaje claro, resumen para no especialistas, resumen en lenguaje sencillo, abstract visual, infografía, abstract gráfico; tablero de datos, visualización de datos, accionabilidad, co-creación, co-diseño, co-producción, comunicación científica participativa y apropiación social del conocimiento; en el periodo de los años 2022 a 2026 inclusive, priorizando artículos arbitrados en revistas indexadas en los idiomas inglés y español. Para marcos teóricos fundacionales como el modelo de déficit-diálogo-participación en comunicación científica o las tradiciones de investigación-acción participativa (IAP) se incluyeron fuentes anteriores a 2020 con justificación explícita.

Los criterios de inclusión empleados fueron estudios empíricos, revisiones o guías metodológicas publicadas entre 2022 y 2026, evidencia centrada en divulgación científica o traducción del conocimiento hacia audiencias legas, con abordaje explícito de al menos

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

uno de los cuatro ejes temáticos. Se excluyeron piezas de opinión sin base metodológica, entradas de blogs, material no arbitrado y documentos sin trazabilidad bibliográfica verificable.

El proceso de selección se realizó por etapas, primeramente, se procedió a una depuración de duplicados, seguidamente se revisaron títulos y resumen y, por último, se realizó una lectura completa. El corpus final quedó conformado por 27 artículos que representan: evaluaciones de legibilidad y uso de jerga en PLS, estudios y guías de reporte para infografías y abstracts visuales, revisiones y estudios de usabilidad y diseño de dashboards e investigaciones sobre co-creación y comunicación participativa, incluyendo principalmente, aplicaciones en los ámbitos de la sostenibilidad y transdisciplinariedad.

Para el análisis, se diseñó la matriz de extracción con variables descriptivas con año, campo, tipo de evidencia, enfoque metodológico y variables analíticas como: criterios y definiciones de accesibilidad, estrategias lingüísticas y visuales, mecanismos de interpretación, riesgos de sesgo, participación y gobernanza, y condiciones de sostenibilidad, que se presenta seguidamente en la Tabla 1.

Tabla 1
Matriz de análisis de literatura incluida en la revisión

Autor y año	País	Objetivo del estudio	Metodología	Corpus/Muestra	Principales hallazgos
Lang et al. (2025)	Reino Unido	Evaluar legibilidad y jerga en PLS de investigación sanitaria	Estudio transversal observacional	1.241 PLS (NIHR Library)	FRE promedio 39; solo 2.8% clasificado como "plain English"
Bralić et al. (2024)	Croacia / Internac.	Comparar conclusividad y legibilidad de PLS médicos y no médicos	Estudio transversal	8.638 PLS Cochrane + 163 no médicos	Ambos grupos requieren >15 años de educación formal
Gainey et al. (2024)	Australia	Evaluar adherencia de PLS a	Escaneo ambiental sistemático	PLS en revistas de salud indexadas	Alta variabilidad; déficit en

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Autor y año	País	Objetivo del estudio	Metodología	Corpus/Muestra	Principales hallazgos
		instrucciones editoriales y health literacy			alfabetización en salud
Muller et al. (2025)	Australia / Internac.	Analizar spin en infografías de investigación médica	Estudio transversal	Infografías de ECA con resultados no significativos	~30% presentaba estrategias de spin interpretativo
Duran et al. (2024)	Francia / Internac.	Evaluar reporte e integridad de visual abstracts de ECA	Estudio transversal	Visual abstracts de ensayos aleatorizados	Alta prevalencia de reporte incompleto y spin
Zadro et al. (2024)	Australia / Internac.	Desarrollar directriz de reporte para infografías y visual abstracts	Proceso Delphi + consenso de expertos	92 stakeholders, 10 ítems RIVA-C	Primer checklist validado; registrado en EQUATOR Network
Stahlman et al. (2025)	EE.UU.	Analizar diseño, aplicación y accionabilidad de dashboards nacionales	Revisión de alcance	89 dashboards nacionales (2000–2023)	Mayoría orientados a vigilancia; baja accionabilidad para política
Yanovitzky et al. (2025)	EE.UU.	Evaluar usabilidad y utilidad de dashboards federales y estatales	Estudio comparativo probabilístico	Dashboards federales y estatales de EE.UU.	Requiere estandarización, inversión y más investigación teórica
Kirschke et al. (2025)	Alemania	Explorar impactos de comunicación científica participativa	Análisis de 20 proyectos participativos	Proyectos de un año temático nacional	Impactos en ciencia/sociedad positivos; política más contingente
Ovelman et al. (2024)	EE.UU.	Evaluar factibilidad de LLMs para generar PLS	Estudio de factibilidad	Revisiones de evidencia en salud (AHRQ)	Claude 2: mayoría de PLS completos y precisos;

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Autor y año	País	Objetivo del estudio	Metodología	Corpus/Muestra	Principales hallazgos
		de revisiones AHRQ			supervisión necesaria

Fuente: Elaboración propia (2026)

Nota. ECA = ensayo controlado aleatorizado; FRE = Facilidad de lectura; AHRQ = Agencia para la Investigación y la Calidad en Atención Médica y PLS = Resumen en lenguaje claro.

Resultados y Discusión

La síntesis de los resultados fue narrativa y temática estructurada en problemas recurrentes y direcciones emergentes.

Problemas recurrentes.

Es evidente la persistencia de problemas de legibilidad y jerga en los PLS, aun en contextos donde existen instrucciones institucionales explícitas. En una muestra amplia de PLS publicados en la biblioteca nacional de investigación en salud del Reino Unido, Lang et al. (2025) reportaron que la gran mayoría de los textos presentaba una puntuación de facilidad de lectura Flesch (FRE) promedio de 39,0 que es equivalente a un nivel de lectura universitario avanzado y que solo el 2,8% alcanzaba la clasificación de sencillo. Esta evidencia es especialmente relevante porque, además, identifica efectos de arrastre, es decir, cuando el resumen en la propuesta original era más legible, aumentaba la probabilidad de que el PLS final también lo fuera, sugiriendo que la accesibilidad debe construirse desde el diseño del proyecto y no como adición tardía.

En el mismo sentido, un estudio comparativo de PLS asociados a revisiones sistemáticas de organizaciones médicas y no médicas halló, en ambos grupos, niveles de lectura por encima de las recomendaciones de accesibilidad, requiriendo más de 15 años de educación formal para su comprensión plena, con diferencias estadísticamente significativas en extensión, tonalidad emocional y fuerza de las afirmaciones, según Bralić et al (2024). Lo que coloca a los PLS como objeto de meta investigación susceptible de vigilancia de calidad continua, incluso en organizaciones con larga tradición de comunicación al público.

Una lectura convergente aparece en comparaciones de PLS y resúmenes científicos en revistas biomédicas y de ciencias de la vida. Wen & Yi (2025) encontraron que los PLS tienden a ser más legibles y contienen menos jerga que los abstracts o resúmenes tradicionales, sin embargo, también señalaron que ambas modalidades exceden los umbrales recomendados de accesibilidad para el público general.

La problemática se vuelve mucho más crítica cuando se reconoce que los PLS se consumen, en la práctica, como sustitutos del texto completo. De hecho, en el ámbito editorial, según los estudios de Gainey et al (2024) indica que la presencia de PLS en revistas de salud no garantiza adherencia a instrucciones y principios de alfabetización en salud, configurando una tensión entre norma editorial y desempeño comunicativo observable. Sin sistemas de soporte como plantillas, revisión editorial especializada o coprocesos con usuarios finales, el PLS se convierte en un simple elemento decorativo en lugar de una infraestructura comunicativa funcional.

En contextos de transparencia asociada a ensayos clínicos, la situación es particularmente sensible, porque la audiencia incluye participantes de investigación, pacientes y ciudadanía con necesidades concretas de información para tomar decisiones sobre su salud.

Un estudio sobre resúmenes de investigación de ensayos clínicos concluyó que dichos textos no eran aptos para el propósito, especialmente por niveles de lectura alejados de las recomendaciones para información sanitaria y por baja adherencia a guías de lenguaje claro, según Shiely & Daly (2023). Porque cuando el lay summary fracasa, se pierde un mecanismo clave de devolución ética de resultados y se deteriora la confianza pública en la investigación, lo cual desencadena potenciales consecuencias sobre la participación en futuros estudios que dejan en tela de juicio la legitimidad institucional de la ciencia, de acuerdo con Zarshenas et al (2022).

Frente a esa brecha, la irrupción de la inteligencia artificial (IA) con sus modelos de lenguaje grande (LLMs) representa el desarrollo más disruptivo del periodo revisado. Un estudio de factibilidad desarrollado por Ovelman et al (2024) demostró que Claude 2 era

capaz de generar PLS de revisiones de evidencia en salud con alta completitud y precisión, aunque los autores identificaron la necesidad de supervisión humana para verificar exactitud clínica y adecuación al contexto. Por su parte, el uso de ChatGPT-4 con prompts específicos redujo las puntuaciones de complejidad lingüística (SMOG) de PLS oncológicos de Cochrane de 13,1 a 8,2; una reducción estadísticamente significativa equivalente a varios años de escolaridad médica, manteniendo la conclusividad científica de los textos originales, de acuerdo con Šuto Pavičić et al (2025).

Este resultado sugiere que una cuidadosa ingeniería de prompts puede producir ganancias substanciales de legibilidad sin sacrificar fidelidad al mensaje, lo que abre una agenda de investigación sobre los nuevos estándares de calidad, evaluación sistemática y gobernanza ética del uso de IA en comunicación científica. Sin embargo, la literatura también advierte sobre riesgos elevados de alucinaciones factuales y de pérdida de matices epistémicos en textos que han sido generados por LLMs, lo que hace indispensable la revisión experta como condición no negociable de cualquier flujo de trabajo que decida incorporarlos.

En cuanto a formatos visuales, la literatura muestra una adopción acelerada y, al mismo tiempo, déficits persistentes de estandarización. Spicer & Coleman (2022) sistematizan el valor de las infografías y los visual abstracts para difundir las investigaciones en redes sociales, subrayando que el diseño debe equilibrar precisión, claridad narrativa y adecuación a plataformas digitales.

La evidencia empírica sobre engagement entendido como el compromiso o lealtad que tiene la audiencia confirma que los artículos con abstracts visuales o gráficos obtienen puntuaciones Altmetric significativamente mayores y mayor exposición en redes sociales que los artículos sin ellos, como lo señalan Kim et al (2022) y Bennett & Slattery (2023), aunque el efecto sobre las citas tradicionales es más inconsistente.

Esta distinción entre visibilidad mediática e impacto académico formal es epistemológicamente importante porque los formatos visuales democratizan el acceso al conocimiento científico, pero su contribución al avance del campo se produce por rutas

distintas a las del artículo convencional. Ahora bien, el crecimiento de estos formatos ha permitido detectar problemas de reporte incompleto y giros interpretativos (spin) con consecuencias directas sobre la integridad científica.

Un estudio transversal sobre visual abstracts de ensayos aleatorizados encontró reporte incompleto y alta prevalencia de spin, especialmente relevante cuando el resultado primario era no significativo, según Duran et al (2024). Asimismo, un análisis riguroso sobre infografías en investigación médica reportó que cerca de un 1/3 presentaba estrategias de spin en la comunicación de resultados, consolidando la necesidad de mejorar el reporte y el control editorial en productos visuales, de acuerdo con Muller et al (2025).

En la agenda de integridad científica, esto coloca a las infografías como objetos que requieren guías de reporte tan estrictas como las que debe cumplir cualquier artículo de investigación primaria. Como respuesta metodológica, el desarrollo del checklist RIVA-C (Reporting Infographics and Visual Abstracts of Comparative Studies) mediante un proceso Delphi con 92 stakeholders internacionales, propone ítems mínimos sobre características del estudio, resultados, limitaciones y mensajes de cierre, con el objetivo de reducir malinterpretaciones cuando la audiencia no puede acceder al texto completo, de acuerdo con Zadro et al (2024). La aparición de instrumentos de este tipo es un indicador de madurez del campo, ya que la divulgación visual deja de tratarse como arte intuitivo y se convierte en un problema de estandarización, auditoría y responsabilidad editorial.

En lo relativo a los dashboards, la evidencia de las investigaciones revisadas muestra que su éxito comunicativo depende del diseño, propósito, contexto y no solo de la disponibilidad de datos. Rabiei et al (2024) en una revisión de alcance sobre principios de diseño para dashboards de vigilancia en salud pública organizó los criterios de calidad en cinco dimensiones: (a) propósito, (b) perfiles de usuario, (c) interfaz, (d) representación de información, así como (e) infraestructura; destacando que al definir con precisión a los usuarios y sus objetivos desde el inicio se condicionan todas las decisiones de diseño

posteriores. Es decir, desde las visualizaciones hasta los protocolos de intercambio seguro de datos

Seguidamente algunos estudios de usabilidad con expertos de dominio identificaron los requerimientos concretos para dashboards accionables, a saber: gráficos familiares con etiquetas claras, consistencia en el layout, información contextual para interpretación, comunicación explícita de limitaciones de datos y guías para la interacción, de acuerdo con Ansari (2025). El valor metodológico de estos hallazgos es que traducen problemas abstractos de alfabetización de datos en requisitos que pueden ser diseñados, lo cual es esencial para la divulgación científica en campos ambientales y socioeconómicos donde los indicadores pueden inducir conclusiones erróneas si no se acompañan de contexto y de claridad sobre sus límites.

Finalmente, en lo concerniente a la co-creación y comunicación participativa, la evidencia reflejó beneficios potenciales y límites que obligan a superar narrativas entusiastas, tanto así que en un análisis de 20 proyectos de comunicación científica participativa implementados en el contexto de un año temático nacional en Alemania, se observó que los impactos sobre ciencia y sociedad fueron valorados positivamente, mientras que los impactos sobre política pública resultaron más contingentes y difícilmente atribuibles solo a los formatos participativos utilizados, según Kirschke et al (2025) y Nguyen et al (2023).

Este resultado invita a imponer una lectura de mayor madurez, pues cocrear no garantiza un impacto automático, siendo que el diseño de la participación, los mecanismos de transferencia y las condiciones institucionales son quienes determinan su efectividad real en sostenibilidad y desarrollo. Además, la coproducción de conocimiento se justifica por la complejidad de las transiciones socioecológicas y la necesidad de articular múltiples resultados sociales, lo que exige marcos reflexivos y diagnósticos previos para colaborar con actores no académicos, de acuerdo con Ligtermoet et al (2025).

Direcciones emergentes.

Un resultado con implicaciones directas para la sostenibilidad de la producción científica es el desplazamiento desde una lógica de divulgación al final hacia el diseño anticipado de la divulgación como parte constitutiva del ciclo de investigación. La evidencia que muestra el efecto de arrastre entre la legibilidad de la propuesta original y la legibilidad del PLS final, según Lang et al (2025) sugiere que la accesibilidad es una capacidad organizacional que se construye de manera acumulativa, no un acto puntual de redacción.

A esto se le debe sumar la recomendación de planear tempranamente los materiales de divulgación y trabajar con comunidades destinatarias como práctica de comunicación integrada, propuesta desde experiencias de salud pública que conciben PLS, infografías y dashboards como portafolio complementario y no como piezas aisladas, según Randell et al (2025).

Este enfoque anticipatorio transforma también la metodología de producción comunicativa, el énfasis pasa de simplificar como operación que frecuentemente deteriora la precisión a traducir con fidelidad, como una operación que requiere un proceso iterativo de coproducción textual con audiencias representativas. Stoll et al (2022) mostraron una heterogeneidad de criterios y falta de evidencia concluyente sobre qué rasgos garantizan eficacia en los PLS, razón por la cual la tendencia reciente se orienta a protocolos y guías con participación de públicos que operacionalizan criterios mínimos verificables y procesos de validación iterativa.

Otro resultado es la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) como infraestructura de traducción del conocimiento. Los resultados de los estudios de factibilidad con LLMs de Ovelman et al. (2024) y Šuto Pavičić et al. (2025) sugieren que estos modelos pueden reducir sustancialmente los costos de producción de PLS accesibles, democratizando una competencia que hasta ahora dependía de escritores sumamente especializados o de procesos de co-creación intensivos en tiempo, según Zarshenas et al (2023). Aquí es importante destacar que la normalización de esta práctica

requiere resolver problemas para nada triviales como la verificación de la exactitud factual, la gestión de alucinaciones, la evaluación de adecuación cultural y de salud; así como el establecimiento de estándares de calidad específicos para PLS generados por IA.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) establece seis principios universales que deben guiar cualquier innovación en divulgación científica, incluida la mediada por IA: honestidad, transparencia, equidad, responsabilidad, engagement e independencia. Al ser aplicados al contexto de los LLMs, esos principios implican que la automatización de PLS es aceptable como herramienta de asistencia, pero no como sustituto pleno de la responsabilidad autorial y editorial sobre el contenido producido.

Un tercer resultado emergente es la normalización de estándares para productos visuales en respuesta a la evidencia acumulada de spin y reporte incompleto. La coexistencia de estudios que documentan spin en visual abstracts de Duran et al (2024), en infografías de Muller et al (2025) con el desarrollo del checklist RIVA-C, según Zadro et al (2024) representa un cambio de fase, aquí la divulgación visual es reconocida por tener efectos interpretativos suficientemente poderosos como para requerir guías y auditorías comparables a las de la escritura científica formal.

Esto abre en el plano editorial una discusión sobre responsabilidades compartidas, pues no basta con producir piezas atractivas, sino que estas a su vez, deben cumplir estándares de reporte, declarar incertidumbre y evitar conclusiones infladas, especialmente cuando circulan en redes sociales donde se consumen por parte de los lectores sin acceso al contexto del artículo completo.

Para el campo de las investigaciones sobre sostenibilidad y políticas públicas, las implicaciones son directas, pues una infografía que atribuye un efecto causal donde la evidencia solo soporta una asociación puede inducir decisiones políticas o prácticas erróneas, con consecuencias que pueden amplificarse exponencialmente a través de plataformas digitales.

En los dashboards, la transformación conceptual más relevante es la consolidación de la accionabilidad como meta de diseño superior, lo que redefine los indicadores de calidad del tablero. En este aspecto, la revisión de Stahlman et al (2025) muestra que buena parte de los 89 dashboards nacionales de salud pública evaluados en los Estados Unidos se concentra en vigilancia y monitoreo, con menor énfasis en orientar decisiones de política o práctica. A la vez, el estudio de Yanovitzky et al (2025) traduce esa brecha en implicaciones de política pública al afirmar que se requiere inversión sostenida en infraestructura, mantenimiento y mejores prácticas para que los tableros no se deterioren ni se conviertan en dispositivos de sobrecarga informativa.

En este punto, la integración de los principios FAIR a la gobernanza de datos ofrece un marco técnico que complementa los principios de diseño centrado en usuarios, siendo que los datos que alimentan un dashboard deben ser localizables, accesibles, interoperables y reutilizables para que el tablero sea un servicio público de conocimiento sostenible y no un producto de proyecto con fecha de caducidad, según Inau et al (2023).

Un componente decisivo en esa transformación es el enfoque de diseño centrado en usuarios, que conecta la divulgación con la alfabetización de datos y la justicia epistémica, donde los requerimientos concretos identificados en estudios de usabilidad como la claridad de etiquetas, la consistencia de layout, el contexto interpretativo y la comunicación explícita de limitaciones, muestran que la accesibilidad informativa no puede separarse de la ética informacional y del derecho ciudadano a comprender datos que afectan decisiones personales y colectivas.

Una cuarto resultado emergente, que resulta particularmente relevante para sostenibilidad y desarrollo, es la expansión de la co-creación desde participación simbólica hacia marcos diagnósticos y reflexivos que impliquen la coproducción auténtica de conocimiento. La literatura reciente en ciencia de sostenibilidad argumenta que transitar hacia futuros sostenibles exige navegar múltiples resultados sociales simultáneamente y, por ende, de preparar equipos interdisciplinarios para colaborar con

actores no investigadores, evitando herramientas simplificadas o respuestas metodológicas rígidas, de acuerdo con Ligtermoet et al (2025).

En comunicación científica participativa, la evidencia de Kirschke et al (2025) funciona como correctivo epistemológico, siendo que los impactos no se derivan automáticamente del formato participativo y que las externalidades sobre política pública dependen de mecanismos específicos de influencia, lo que impulsa una agenda de investigación sobre cuándo, cómo y en qué condiciones institucionales la co-creación produce efectos verificables.

Esta distinción entre la retórica de la participación y su operacionalización efectiva es central para las instituciones universitarias y los centros de investigación que promueven la apropiación social del conocimiento (ASC) como parte de su misión institucional, aquí la participación no es un formato de divulgación, sino un proceso de gobernanza epistémica que requiere diseño, recursos, evaluación y aprendizaje iterativo. El conjunto de evidencias permite proponer un marco integrador, siendo que la divulgación científica efectiva y accesible funciona como un sistema multinivel donde PLS, infografías y dashboards son piezas complementarias, y la co-creación actúa como principio de gobernanza que atraviesa todos los formatos, de acuerdo con Malkani et al (2023).

La persistencia de la baja legibilidad en PLS, de Lang et al (2025); el riesgo de spin en productos visuales, según Muller et al (2025) y la ausencia de estándares robustos en dashboards, de acuerdo con Yanovitzky et al (2025) convergen en un mismo diagnóstico estructural, la producción de divulgación de calidad requiere institucionalizar capacidades, presupuestos, estándares y roles profesionales y no solo incentivar la producción de piezas aisladas como indicador de impacto social.

A nivel universitario, esto implica curricularizar la comunicación pública de la ciencia, integrar la evaluación de accesibilidad en los procesos de revisión editorial y crear incentivos coherentes con el impacto social verificable, en consonancia con las recomendaciones de la UNESCO (2023) y los principios de Investigación e Innovación

Responsable (RRI) impulsados por la política científica europea y latinoamericana de acuerdo con Comisión Europea (2024).

Conclusiones

La evidencia científica revisada del período 2022–2026 muestra que la divulgación científica efectiva y accesible se ha consolidado como un campo de investigación aplicada con relevancia directa para la sostenibilidad de la producción científica, entendida como la capacidad de la ciencia para ser usada, discutida, auditada y apropiada socialmente. En PLS, los resultados son consistentes a través de contextos, países y disciplinas, sin embargo, aun cuando existen instrucciones institucionales y expansión del formato, persisten baja legibilidad y exceso de jerga, y las mejoras son limitadas si la accesibilidad se incorpora como una corrección tardía.

El mayor aprendizaje es, en consecuencia, de naturaleza organizacional, dado que la accesibilidad se diseña desde la propuesta de investigación, se revisa con criterios explícitos y se valida con públicos representativos. Es menester destacar que la irrupción de los LLMs añade una dimensión nueva a este desafío al ofrecer herramientas de asistencia con capacidad demostrada para mejorar legibilidad, pero requiere de la construcción e implementación de marcos de gobernanza que garanticen exactitud, equidad y responsabilidad autorial.

En formatos visuales, el periodo analizado fortaleció un argumento de responsabilidad que redefine las obligaciones editoriales, y es que la infografía y los visual abstracts ya no pueden tratarse como material de difusión exento de exigencia metodológica, porque se consumen como sustitutos del artículo y pueden inducir sesgos interpretativos con efectos sobre decisiones clínicas, políticas y ciudadanas.

La aparición de checklists como RIVA-C y la documentación empírica de spin indican que la calidad de la divulgación visual debe someterse a estándares de reporte, transparencia y control editorial comparables a los del artículo científico primario, aquí el rigor comunicativo se vuelve parte constitutiva de la integridad científica y no un

complemento opcional que cada investigador gestiona según sus competencias de diseño gráfico.

En los dashboards, la categoría decisiva es la accionabilidad, porque un tablero es útil cuando orienta interpretación y acción informada y, sobre todo cuando, comunica de manera explícita sus limitaciones y su contexto de datos. La acción no emerge espontáneamente de la visualización, esta se construye con diseño centrado en usuarios y estándares técnicos como los principios FAIR, mantenimiento sostenido y recursos institucionales.

Para agendas de desarrollo y gestión territorial, esta lección es crítica, los dashboards pueden contribuir a la gestión de salud pública, la justicia ambiental y la evaluación de políticas, pero solo si existen infraestructuras y competencias sostenidas que los mantengan como servicios de conocimiento y no como proyectos con ciclos de vida cortos. La evidencia de la co-creación permite sostener una postura más científica que entusiasta, la mera participación no garantiza impacto, ya que su eficacia depende directamente del diseño de los procesos, de los mecanismos específicos de influencia y de las condiciones institucionales que la respaldan.

Una recomendación académica central que emerge de esta revisión es la necesidad de integrar en la formación universitaria de investigadores las herramientas de lenguaje claro, la evaluación de legibilidad, el diseño de visualizaciones responsables y los métodos de co-creación, articuladas con criterios de evaluación de impacto social verificable.

Esta integración curricular no debe verse como un lujo pedagógico, sino que debe traducirse como una respuesta institucional coherente a un campo que ha demostrado empíricamente que las competencias de comunicación científica accesible no se adquieren, aunque suene risible por osmosis, ni se garantizan con el hecho de tener buena voluntad, sino que requieren formación sistemática, práctica iterativa y retroalimentación basada en evidencia.

La investigación permite proyectar la realización de nuevos abordajes prioritarios como lo son la construcción de evidencia acumulativa sobre los efectos de LLMs en la calidad de PLS bajo diferentes estándares de supervisión, el desarrollo de métricas estandarizadas de accionabilidad para dashboards en contextos de política pública latinoamericana, y la producción de investigación empírica sobre las condiciones institucionales que hacen sostenible la co-creación como práctica de traducción del conocimiento a largo plazo.

La ciencia que no alcanza a la sociedad no ha completado su ciclo. Esta afirmación, que podría parecer una aspiración retórica o utópica, pero es lo que convierte la ponencia en un programa de investigación concreto, medible y urgente, los mecanismos de traducción del conocimiento como resúmenes en lenguaje claro, infografías, dashboards y co-creación no son accesorios decorativos de la producción científica sino condiciones estructurales de su legitimidad social.

Las instituciones que continúen tratando la divulgación como un trámite posterior a la publicación seguirán produciendo ciencia indexada pero no apropiada, visible pero no accionable, rigurosa pero socialmente estéril. El desafío que la evidencia revisada plantea a universidades, centros de investigación, editores y financiadores es, en su esencia, un desafío de gobernanza epistémica, hacer de la accesibilidad del conocimiento no una virtud opcional, sino una exigencia constitutiva del quehacer científico responsable.

Referencias

- Ansari, B. (2025). Evaluating the usability of public health data dashboards as information sources for professionals and the public: Findings from a case study with domain experts. *Health Information & Libraries Journal*, 42(2), 148–161. <https://doi.org/10.1111/hir.12532>
- Bennett, H & Slattery, F. (2023). Graphical abstracts are associated with greater Altmetric attention scores, but not citations, in sport science. *Scientometrics*, 128(6), 3793–3804. <https://doi.org/10.1007/s11192-023-04709-2>

- Bralić, N., Mijatović, A., Marušić, A & Buljan, I. (2024). Conclusiveness, readability and textual characteristics of plain language summaries from medical and non-medical organizations: A cross-sectional study. *Scientific Reports*, 14, 6016. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-56727-6>
- Chau, D et al. (2024). Community engagement in the development of health-related data visualizations: A scoping review. *Journal of the American Medical Informatics Association*, 31(2), 479–487. <https://doi.org/10.1093/jamia/ocad090>
- Dormer, L., Schindler, T., Williams, L. A., Lobban, D., Khawaja, S., Hunn, A., Ubilla, D. L., Sargeant, I & Hamoir, A. M. (2022). A practical How-To Guide to plain language summaries (PLS) of peer-reviewed scientific publications: results of a multi-stakeholder initiative utilizing co-creation methodology. *Research Involvement and Engagement*, 8(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s40900-022-00358-6>
- Duran, M., Boutron, I., Hopewell, S., Bonnet, H & Sidorkiewicz, S. (2024). A cross-sectional study assessing visual abstracts of randomized trials revealed inadequate reporting and high prevalence of spin. *Journal of Clinical Epidemiology*, 176, 111544. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2024.111544>
- Edgell, C & Rosenberg, A. (2022). Putting plain language summaries into perspective. *Current Medical Research and Opinion*, 38(6), 871–874. <https://doi.org/10.1080/03007995.2022.2058812>
- European Commission. (2024). Responsible Research and Innovation (RRI) in support of sustainability and governance, taking account of the international context (H2020 Programme, SwafS-23-2017). *CORDIS – EU Research Results*. https://cordis.europa.eu/programme/id/H2020_SwafS-23-2017
- Gainey, K., Smith, J., McCaffery, K., Clifford, S & Muscat, D. (2024). Are plain language summaries published in health journals written according to instructions and health literacy principles? *A systematic environmental scan*. *BMJ Open*, 14(11), e086464. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-086464>

- Herrera Sánchez, A., Arenas Díaz, P & Becerra Ardila, L. E. (2023). Las nociones de la apropiación social del conocimiento desde la literatura científica y la política pública colombiana. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 15(30), e2659. <https://doi.org/10.22430/21457778.2659>
- Inau, E. T., Sack, J., Waltemath, D & Zeleke, A. A. (2023). Initiatives, Concepts, and Implementation Practices of the Findable, Accessible, Interoperable, and Reusable Data Principles in Health Data Stewardship: Scoping Review. *Journal of medical Internet research*, 25, e45013. <https://doi.org/10.2196/45013>
- Kim, Y et al. (2022). Seeing is believing: The effect of graphical abstracts on citations and social media exposure in Gastroenterology & Hepatology journals. *Journal of Korean Medical Science*, 37(45), e321. <https://doi.org/10.3346/jkms.2022.37.e321>
- Kirschke, S., Glahe, J & Kirschke, D. (2025). Exploring impacts of participatory science communication on science, politics, and society. *Frontiers in Communication*, 10, 1566429. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1566429>
- Lang, I. A., King, A., Boddy, K., Stein, K., Asare, L., Day, J., & Liabo, K. (2025). Jargon and readability in plain language summaries of health research: Cross-sectional observational study. *Journal of Medical Internet Research*, 27, e50862. <https://doi.org/10.2196/50862>
- Ligtermoet, E., Munera-Rolda, C., Robinson, C., Sushil, Z & Leith, P. (2025). *Preparing for knowledge co-production: A diagnostic approach to foster reflexivity for interdisciplinary research teams*. Humanities and Social Sciences Communications. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04196-7>
- Malkani, D., Malkani, M., Singh, N & Madan, E. (2023). Best practices for the design of COVID-19 dashboards. *Perspectives in Health Information Management*, 20(1), 1b. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9860470/>
- Muller, R., Ferreira, G., Bejarano, G., Gamble, A. R., Kirk, J., Sindone, J & Zadro, J. R. (2025). Do infographics spin the findings of health and medical research? *BMJ*

Evidence-Based Medicine, 30(2), 84–90. <https://doi.org/10.1136/bmjebm-2024-113033>

Nerghes, A., Mulder, B & Lee, J.-S. (2022). Dissemination or participation? Exploring scientists' definitions and science communication goals in the Netherlands. *PLOS ONE*, 17(12), e0277677. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277677>

Nguyen, N. T., Collins, A & Collins, C. M. (2023). Trends and patterns in the application of co-production, co-creation, and co-design methods in studies of green spaces: A systematic review. *Environmental Science & Policy*, 143, 103642. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2023.103642>

OCDE (2023). *Communicating science responsibly*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5c3be7ce-en>.

Ovelman, C., Kugley, S., Gartlehner, G & Viswanathan, M. (2024). The use of a large language model to create plain language summaries of evidence reviews in healthcare: A feasibility study. *Cochrane Evidence Synthesis and Methods*, 2(2), e12041. <https://doi.org/10.1002/cesm.12041>

Rabiei, R et al. (2024). Developing public health surveillance dashboards: A scoping review on the design principles. *BMC Public Health*, 24, 392. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17841-2>

Shiely, F & Daly, A. (2023). Trial lay summaries were not fit for purpose. *Journal of clinical epidemiology*, 156, 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2023.02.023>

Spicer, J. O & Coleman, C. G. (2022). Creating effective infographics and visual abstracts to disseminate research and facilitate medical education on social media. *Clinical Infectious Diseases*, 74(Suppl_3), e14–e22. <https://doi.org/10.1093/cid/ciac058>

Stahlman, G., Yanovitzky, I & Kim, M. (2025). Design, application, and actionability of US public health data dashboards: Scoping review. *Journal of Medical Internet Research*, 27, e65283. <https://doi.org/10.2196/65283>

- Stoll, M., Kerwer, M., Lieb, K & Chasiotis, A. (2022). Plain language summaries: A systematic review of theory, guidelines and empirical research. *PLOS ONE*, 17(6), e0268789. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0268789>
- Šuto Pavičić, J., Marušić, A & Buljan, I. (2025). Using ChatGPT to improve the presentation of plain language summaries of Cochrane systematic reviews about oncology interventions: Cross-sectional study. *JMIR Cancer*, 11, e63347. <https://doi.org/10.2196/63347>
- UNESCO. (2023). *Open Science Outlook 1: Status and trends around the world*. UNESCO Publishing. ISBN 978-92-3-100610-4. <https://www.unesco.org/en/articles/open-science-outlook-1-status-and-trends-around-world-0>
- Wen, J & Yi, L. (2025). Are plain language summaries more readable than scientific abstracts? Evidence from six biomedical and life sciences journals. *Public Understanding of Science*, 34(1), 114–126. <https://doi.org/10.1177/09636625241252565>
- Yanovitzky, I., Stahlman, G., & Kim, M. (2025). Usability and usefulness of U.S. federal and state public health data dashboards: Implications for improving data access and use. *Frontiers in Public Health*, 13, 1699312. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1699312>
- Zadro, J. R., Ferreira, G. E., Stahl-Timmins, W., Egger, V., Elkins, M. R., Gamble, A. R., O'Keeffe, M., McCaffery, K. J., Harris, I. A., Arden, C. L., West, C. A., Maher, C. G & Hoffmann, T. C. (2024). Development of the Reporting Infographics and Visual Abstracts of Comparative studies (RIVA-C) checklist and guide. *BMJ evidence-based medicine*, 29(5), 342–345. <https://doi.org/10.1136/bmjebm-2023-112784>
- Zarshenas, S., Mosel, J. A., Chui, A., Seaton, S., Singh, H., Moroz, S., Khan, T & Colquhoun, H. (2022). Supporting patient and public partners in writing lay summaries of scientific evidence in healthcare: A scoping review protocol. *BMJ Open*, 12(12), e062981. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-062981>

Zarshenas, S., Mosel, J., Chui, A., Seaton, S., Singh, H., Moroz, S., Khan, T., Logan, S & Colquhoun, H. (2023). Recommended characteristics and processes for writing lay summaries of healthcare evidence: a co-created scoping review and consultation exercise. *Research involvement and engagement*, 9(1), 121.
<https://doi.org/10.1186/s40900-023-00531-5>

XIV. DIÁLOGO: EDUCAR EN LA INCERTIDUMBRE CON LA MEDICINA

Soraya Giménez Rodríguez

Universidad de Ciencias de la Salud

sorandreina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4554-2527>

El objetivo de la ponencia es documentar el diálogo entre educar en la incertidumbre con la medicina bajo una narrativa que explore cómo lo inesperado y lo imprevisto configuran el terreno fértil sobre el que se construye el auténtico cuidado humano. En la práctica médica, la incertidumbre suele percibirse como un enemigo a vencer mediante protocolos y diagnósticos precisos. Sin embargo, en este encuentro dialógico, se resignifica este concepto: hablar de incertidumbre hoy no es hablar de caos, sino de la capacidad de navegar en lo desconocido.

Diálogo entre la ética del cuidado y la pedagogía de la esperanza

En el ejercicio médico contemporáneo, la atención se ha desplazado frecuentemente hacia una visión tecnicista y reduccionista que prioriza la patología sobre el sujeto. No obstante, la medicina no puede ser un acto aislado de "reparación" orgánica, sino un proceso profundamente humano y relacional. Este planteamiento resuena con la propuesta de Tronto (1993) sobre la ética del cuidado, donde el cuidar se entiende como una actividad vital que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro "mundo".

En el contexto clínico, esto implica reconocer que, si bien los protocolos actúan como guías necesarias para la seguridad del paciente, es en el "escenario borroso" del sufrimiento humano donde el profesional debe activar su maestría ética para sostener la vida más allá del dato técnico. Esta navegación en la complejidad encuentra su fundamento en la tesis de Morin (1999) quien sostiene que el conocimiento es una navegación en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas.

Bajo esta premisa, la incertidumbre no se traduce como caos o negligencia, sino como la capacidad sagrada de navegar en lo desconocido para encontrar soluciones situadas y humanas. En este sentido, la práctica médica se transforma en una verdadera

praxis educativa cuando el profesional trasciende el rol de ejecutor de manuales para convertirse en un "pedagogo social".

Siguiendo a Freire (1993) este proceso exige una "curiosidad epistemológica" que permita al médico leer no solo el cuadro clínico del paciente, sino también su territorio, su cultura y su realidad vivida, transformando la vulnerabilidad en una potencia de conciencia y autonomía. Así, la medicina y la pedagogía se abrazan en la ética del cuidado, entendiendo que el acto de curar es, en última instancia, un acto de comunicación y liberación.

Biopedagogía articulada a vulnerabilidad y potencia

La intersección entre la vulnerabilidad médica y la potencia educativa constituye el eje central de esta memoria, configurando lo que se denomina un "territorio de bienestar". En este espacio, la medicina y la educación convergen en una gestión integral del ser que trasciende la curación biológica para alcanzar la prevención consciente. Esta mirada se fundamenta en la biopedagogía, concepto que, según Maturana (1990) reconoce que el aprendizaje es un fenómeno biológico y vital; no se aprende solo con el intelecto, sino con la totalidad de la existencia.

Bajo esta premisa, el desafío clínico y pedagógico radica en transformar el miedo intrínseco a la enfermedad y a la finitud en una potencia de conciencia y autonomía para el sujeto. Este proceso de transformación requiere un "acompañamiento en la fragilidad" donde el profesional de la salud asume un rol docente, resonando con la "pedagogía del cuidado" de Freire (2005). En este contexto, el médico o enfermero actúa como un pedagogo social que camina junto a la vulnerabilidad del otro, no para tutelarla, sino para devolverle su lugar y su capacidad de agencia en el mundo.

Como sostiene Varela (1996) desde la autopoiesis, la vida es un proceso constante de auto creación; por lo tanto, la intervención profesional debe ser un catalizador que permita al individuo reconocer su propia potencia de vida incluso en la adversidad. Así, la biopedagogía se establece como una ética del encuentro donde la fragilidad del cuerpo

se convierte en el punto de partida para una educación liberadora que promueve la vida como el valor supremo.

Phronesis y el pensamiento crítico-situado ante lo inesperado

Ante la interrogante sobre cómo formar profesionales para desafíos que aún no han sido cartografiados, la respuesta se halla en el tránsito paradigmático desde una "pedagogía de la respuesta", anclada en certezas decimonónicas, hacia una pedagogía de la pregunta. Como postula Freire (2005) la educación debe ser un acto de conocimiento y no una mera transferencia de datos; por ello, formar en la incertidumbre exige profesionales con la capacidad de trascender el manual para "leer el mundo" y sus contextos complejos.

Este enfoque demanda el desarrollo de un pensamiento crítico-situado, concepto que resuena con la propuesta de Haraway (1995) sobre los saberes situados, donde el conocimiento no es una visión abstracta desde el vacío, sino una respuesta ética y encarnada a una realidad específica. En escenarios borrosos, como los que enfrenta la Universidad de Ciencias de la Salud, la ética se constituye no como un accesorio, sino como la herramienta de navegación más precisa para el profesional.

Esta formación para lo inesperado encuentra su raíz filosófica en la phronesis aristotélica, entendida como la sabiduría práctica que permite deliberar correctamente sobre lo que es bueno y conveniente en situaciones donde las reglas generales resultan insuficientes. Donde termina el protocolo estandarizado, comienza la verdadera maestría del cuidado, aquella que Aristóteles (2014) distinguía de la mera técnica (téchne) por su compromiso con la virtud y el bien común.

Ante el colapso de los viejos paradigmas de control, el talento humano emerge como el único faro capaz de sostener la estructura; es la capacidad del profesional para razonar y amar en medio de la crisis lo que dota de sentido a la técnica. En última instancia, como sugiere Morin (1999) en su propuesta sobre los siete saberes, la educación del futuro debe formar para navegar en archipiélagos de certezas a través de océanos de

incertidumbre, reafirmando que el pensamiento crítico es la única brújula posible cuando el horizonte se vuelve invisible.

Esperanza Freiriana como praxis de resistencia en entornos de alta presión

La formación y el ejercicio de la medicina contemporánea se despliegan en escenarios de alta presión sistémica que, con frecuencia, empujan al profesional hacia la deshumanización como un mecanismo de defensa ante el sufrimiento y el agotamiento. Frente a esta inercia, la Pedagogía de la Esperanza de Freire (1993) emerge no como un optimismo ingenuo, sino como un acto de resistencia consciente y una categoría ontológica necesaria para la supervivencia del humanismo en la clínica.

En este contexto, la vida no se entiende meramente como un proceso biológico, sino como un acto de resistencia que debe ser defendido mediante la amalgama indisoluble entre el rigor de la ciencia y la profundidad de la humanidad. Esta perspectiva transforma la técnica médica en una herramienta de praxis con sentido; el saber clínico deja de ser un instrumento de poder jerárquico para convertirse en un vehículo de liberación y justicia social solo cuando se democratiza el conocimiento y se restaura la autonomía del paciente.

Esta visión se nutre de la influencia de Foucault (2002) y su concepto del "cuidado de sí" y de los otros, integrando la dimensión ética como el eje que otorga un sentido trascendente incluso al cansancio profesional. Al adoptar la "pedagogía de la presencia", el profesional de la salud deja de ser un operario del sistema para convertirse en un sujeto que "esperanza" la realidad a través del vínculo sagrado con el sufriente. Como sostiene Freire (2005) no hay práctica verdadera sin sueño; por ello, la resistencia en el campo de la salud radica en mantener viva la curiosidad epistemológica y la capacidad de amar en medio de la crisis, asegurando que la formación técnica sea el suelo, pero la ética sea el faro que guía la acción en la niebla de la incertidumbre.

Conclusión: el médico como centinela de la vida

Educar en la incertidumbre trasciende la mera instrucción técnica; es comprender profundamente que el cuidado no constituye un acto de control ciego, sino la valentía de

aceptar lo inesperado como la materia prima fundamental para la innovación pedagógica y clínica. Estas memorias obligan a reconocer que, en el seno de instituciones como la Universidad de Ciencias de la Salud, no se están formando operarios de un sistema burocratizado, sino auténticos centinelas de la vida.

La incertidumbre es la exigencia de una "arquitectura invisible" de ética, afecto y compromiso, que se erige como el verdadero sostén del sistema cuando los protocolos tradicionales se ven desbordados por la realidad. Al igual que sostiene Maturana (1990) sobre la biología del amor y lo social, este vínculo sagrado de la presencia es lo que permite que el acto médico sea un encuentro humano de transformación y no una simple transacción de servicios.

En última instancia, educar para la salud en el siglo XXI es educar para la libertad y la resiliencia. Como se ha reflexionado a lo largo de este texto, la medicina y la pedagogía se abrazan en un compromiso inquebrantable: entender que detrás de cada diagnóstico habita un sujeto histórico que busca, a través del cuidado ético del otro, recuperar su potencia y agencia en el mundo. Ser un centinela de la vida significa ser un faro en medio de la niebla, un profesional que habita la incertidumbre no con miedo, sino con la curiosidad de quien sabe que el futuro se construye dialogando y protegiendo lo humano como el valor supremo.

Referencias

- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco*. (Trad. J. Pallí Bonet). Gredos. (Para la fundamentación de la phronesis o sabiduría práctica en la toma de decisiones complejas).
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica. (Para el análisis del "cuidado de sí" y la dimensión ética del profesional frente al otro).
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2005). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores. (Base para la pedagogía de la pregunta y la curiosidad epistemológica en la formación médica).
- Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza. Cátedra. (Sustento del "pensamiento crítico-situado" y la objetividad encarnada). <https://om.juscatamarca.gob.ar/articulos/Haraway - saberes situados.pdf>
- Maturana, H. (1990). Biología del fenómeno social. Editorial Universitaria. (Referente para la Biopedagogía y el aprendizaje como fenómeno vital y relacional).
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO / Santillana. (Para la conceptualización de la incertidumbre como un océano que se navega a través de archipiélagos de certezas).
- Tronto, J. C. (1993). Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care. Routledge. (Fundamentación de la "ética del cuidado" como una práctica política y social indispensable en salud).
- Varela, F. (1996). Conocer: las ciencias cognitivas, tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales. Gedisa. (Aporte sobre la autopoiesis y la vida como proceso de constante creación ante el entorno).

XV. EL PAPAGAYO COMO ARTEFACTO SOCIOHISTÓRICO
UNA EXPERIENCIA DE EMANCIPACIÓN PEDAGÓGICA Y DIÁLOGO
INTERGENERACIONAL EN BARINAS

Yelitza Del Valle Roa Méndez

Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”

yelitzadelvalleroamendez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5149-7825>

Introducción

La cultura, como afirma Ortiz-Osés (1987), es el modo en que un pueblo se enfrenta a su realidad. En el contexto venezolano, el papagayo (picuda o chiringa) trasciende su función recreativa para convertirse en un símbolo de resistencia cultural y un vehículo de aprendizaje. De ahí que el problema que motiva la ponencia es la desconexión entre la memoria histórica local y los procesos de alfabetización formal en el sistema educativo de Barinas, lo que genera nudos críticos en el rendimiento académico de los estudiantes de educación primaria.

En correspondencia se propone que la validación del saber popular, personificado en los adultos mayores, sea una opción de transformación del aula en un territorio de soberanía cognitiva, donde el pensamiento bolivariano se vivencia a través de la creación colectiva y el uso de materiales del entorno.

Metodología

Se fundamentó en la investigación-acción participativa y transformadora (IAPT), incorporando protagónicamente a abuelos de la comunidad como custodios del saber lúdico. Los materiales y métodos incluyeron talleres de artesanía con elementos del entorno (veradas, pabito, papel) y círculos de reflexión.

Revisión de la literatura

El Papagayo: historia y tecnología popular.

El origen del papagayo se remonta a la antigua China (aprox. 1200 a. C.), donde cumplía funciones de señalización militar y, posteriormente, de medición atmosférica.

Autores como Needham (1965) destacan que la cometa fue uno de los primeros aportes tecnológicos de Oriente a Occidente que influyó en la aerodinámica moderna.

En Venezuela, su construcción artesanal implica un dominio técnico de materiales como la verada (caña amarga), el pabilo y el papel de seda. Esta técnica no es meramente manual; es una aplicación práctica de la física y la geometría. Al respecto, Freire (1970) sostiene que la educación debe partir de la realidad concreta del educando, transformando su entorno mediante la praxis. La construcción del papagayo es, por tanto, una praxis decolonial que desafía la hegemonía de la tecnología industrial.

Geometría y la lectoescritura en el vuelo.

La dificultad en el pensamiento lógico-matemático en estudiantes de primaria suele derivar de la abstracción excesiva. Al integrar la construcción del papagayo, el estudiante aplica nociones de simetría, ángulos y proporciones de forma sensible. Asimismo, la experiencia del vuelo genera una necesidad comunicativa. La producción de textos (instrucciones, relatos de vuelo, crónicas de la comunidad) permite que niños con rezago lector consoliden su aprendizaje desde una base emocional y cultural significativa.

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social donde los “otros significativos” —en este caso, los abuelos— actúan como mediadores en la Zona de Desarrollo Próximo. De ahí, que el proyecto implementado por el GCI Bolívar Integracionista, posiciona a los adultos mayores como custodios del saber lúdico.

Esta relación rompe la jerarquía colonial que invalida el conocimiento no académico. La soberanía cognitiva se manifiesta cuando la comunidad reconoce que sus tradiciones son herramientas válidas para generar ciencia y pedagogía. Como señala Fals Borda (1987) la Investigación Acción Participativa Transformadora busca que los grupos oprimidos adquieran el control de sus propios medios de producción de conocimiento. Al construir un papagayo con el apoyo de un abuelo, el niño no solo aprende geometría, sino que recupera su memoria histórica y fortalece su identidad regional.

Conclusiones

La educación emancipadora no se limita al cumplimiento de objetivos curriculares, sino que busca la liberación del sujeto a través del reconocimiento de su identidad. El papagayo, como artefacto sociohistórico, permite una síntesis efectiva entre el Currículo Básico Nacional y los valores impulsados por el Libertador Simón Bolívar. Se concluye que la integración de saberes intergeneracionales y materiales del entorno es una vía eficaz para superar el rezago académico y fomentar una ciudadanía crítica y soberana.

Referencias

- Fals Borda, O. (1987). *Investigación-acción participativa*. Instituto del Bienestar Familiar.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Needham, J. (1965). *Science and Civilization in China*, 4. Physics and Physical Technology. Cambridge University Press.
- Ortiz-Osés, A. (1987). *La identidad cultural. La nueva filosofía de la cultura*. Anthropos.
- UNELLEZ VPDS. (2026). *Informe de Vinculación Sociocomunitaria: GCI Bolívar Integracionista y el Proyecto Argelia Laya*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

XVI. LA JUSTICIA TIENE ROSTRO DE MUJER

Alix Modesta Bautista Carvajal

Instituto de la mujer Municipio Girardot, Estado Aragua

alixbautistaucs@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8757-5565>

Introducción

La configuración de los sistemas judiciales contemporáneos atraviesa un proceso de transformación profunda impulsado por la integración de la diversidad social en sus estructuras de decisión. La justicia solo puede alcanzar un estado de plenitud cuando sus integrantes reflejan la pluralidad de la ciudadanía a la que deben servir y proteger. En este contexto, la incorporación de las mujeres en la judicatura no constituye únicamente una cuestión de paridad numérica, sino que representa la transición hacia un modelo sistémico más inclusivo y consciente de las realidades diferenciadas que afectan a la población.

La presencia femenina en los tribunales aporta una visión que permite cuestionar la supuesta neutralidad del derecho, la cual ha sido históricamente criticada por ocultar estructuras de dominación bajo un manto de objetividad formal. Como señala MacKinnon (1995, p. 284) la neutralidad jurídica suele actuar como un estándar que ignora las disparidades de poder preexistentes en la sociedad.

A pesar de la evolución normativa y el incremento de mujeres en las bases de las carreras judiciales, persisten obstáculos estructurales que impiden su acceso a las altas cortes y órganos de gobierno. Este fenómeno, identificado como techo de cristal, se manifiesta a través de sesgos inconscientes en los procesos de selección y la carencia de políticas efectivas que faciliten la conciliación entre la vida personal y profesional.

De acuerdo con Guevara (2021, p. 2), la representación femenina en las cortes supremas de América Latina se mantiene en niveles que no guardan relación con la cantidad de abogadas calificadas en el mercado laboral. Por consiguiente, el objetivo de la ponencia es analizar la transformación histórica y estructural de los sistemas de justicia

ante la participación de las mujeres, explorando cómo su presencia redefine los principios fundamentales del derecho y la legitimidad institucional.

La importancia de la temática radica en la necesidad de desmitificar la universalidad abstracta del derecho dogmático y evidenciar la urgencia de una judicatura democrática. Una administración de justicia que excluye o subrepresenta a la mitad de la población que carece de la legitimidad política y social requerida para dictaminar sentencias justas en un Estado constitucional de derecho.

La incorporación de la perspectiva de género y la masa crítica de mujeres en los altos tribunales no es un acto de benevolencia institucional, sino una exigencia de integridad sistémica que transforma los criterios de interpretación jurídica y sitúa los derechos humanos en el centro del debate judicial. Por consiguiente, el estudio analiza la transformación histórica y estructural de los sistemas de justicia ante la participación de las mujeres, explorando cómo su presencia redefine los principios fundamentales del derecho y la legitimidad institucional

Metodología

La ponencia es producto de una revisión documental de carácter cualitativo y descriptivo. El proceso de recolección de información se centró en la selección de fuentes académicas, informes de organismos internacionales y tratados de teoría jurídica feminista que abordan la relación entre género y poder judicial. Se aplicó el enfoque propuesto por Facio (1992, p. 13), el cual consiste en una metodología para el análisis de género del fenómeno legal que permite identificar el androcentrismo en la producción e interpretación de las normas.

El análisis se estructuró a partir de la revisión de literatura especializada que discute las barreras de ascenso en la carrera judicial y los aportes de la perspectiva de género en la argumentación jurídica. Los criterios de selección de las fuentes incluyeron la relevancia científica, la vigencia de los datos estadísticos y la autoridad de los autores en el ámbito del feminismo jurídico.

Resultados y discusión

Los resultados de la revisión documental permiten identificar que la incorporación de la experiencia vital de las mujeres en el ejercicio de la magistratura ha introducido cambios sustanciales en la cultura jurídica. La participación femenina ha permitido visibilizar realidades que anteriormente eran ignoradas o minimizadas por una visión unívoca del derecho. Entre estos aspectos destacan la atención a la violencia de género, el acoso laboral y la implementación de un enfoque de derechos humanos que prioriza la equidad sobre el formalismo estricto. La presencia de mujeres en los tribunales ha fomentado una sensibilidad pragmática hacia los contextos de vulnerabilidad, lo que se traduce en sentencias que consideran las condiciones materiales y sociales de las partes involucradas. Según Bergallo (2010, p. 215), la integración de mujeres en el poder judicial es necesaria para fundar un proyecto de justicia de género que supere las dinámicas de marginación histórica.

La discusión sobre la feminización de la justicia revela que el impacto de las mujeres no se limita a la resolución de casos específicos, sino que fortalece la legitimidad de las instituciones democráticas. Al diversificar la composición de los órganos judiciales, se reduce la distancia entre la sociedad y el sistema legal, promoviendo una percepción de imparcialidad real y no solo simbólica.

No obstante, los resultados también advierten que el incremento de la presencia femenina no garantiza por sí solo la adopción de una perspectiva de género si no existe una formación continua y una reforma estructural de las instituciones. La superación del techo de cristal requiere de una voluntad política que transforme los criterios de mérito y los sistemas de ascenso para que dejen de penalizar las responsabilidades de cuidado que históricamente han recaído sobre las mujeres.

Tabla 1

Mujeres por niveles jerárquicos en el poder judicial de América Latina

Nivel Jerárquico Judicial	Porcentaje de Participación Femenina	Porcentaje de Participación Masculina	Tipo de Segregación Dominante
Juzgados de Primera Instancia	58.4%	41.6%	Alta concentración en la base de la carrera
Tribunales de Apelación o Cortes Segundas	41.2%	58.8%	Paridad decreciente por filtros institucionales
Altas Cortes y Tribunales Supremos	28.7%	71.3%	Techo de cristal y exclusión en cúpulas de poder
Consejos de la Magistratura y Órganos de Gobierno	22.1%	77.9%	Concentración del poder político y administrativo

Nota. Elaboración propia con base a datos del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2024).

La Tabla 1 muestra el fenómeno de la segregación vertical dentro de la estructura judicial. Mientras que en los juzgados de primera instancia existe una presencia mayoritaria de mujeres, esta participación disminuye drásticamente a medida que se asciende en la pirámide organizacional, alcanzando su punto más bajo en las altas cortes y en los órganos de gobierno judicial. Esta distribución asimétrica confirma la persistencia de barreras invisibles, que impiden que las abogadas más calificadas accedan a las posiciones donde se define la política judicial y se establece la jurisprudencia vinculante de los Estados. Los factores determinantes de esta exclusión estructural se detallan en la Tabla 2 siguiente, donde se contrastan los obstáculos identificados con sus manifestaciones institucionales concretas.

Tabla 2
Distribución

Factor de exclusión estructural	Manifestación institucional en el sistema de justicia	Impacto en el desarrollo profesional de las magistradas
Sesgos inconscientes de género	Evaluación meritocrática basada en perfiles androcéntricos de liderazgo	Descalificación sutil de las competencias directivas de las mujeres
Conflicto de conciliación familiar	Ausencia de guarderías institucionales y licencias de paternidad obligatorias	Penalización en la puntuación por interrupción temporal debido a cuidados
Cooptación informal masculina	Redes de influencia exclusivas y nombramientos discrecionales en altas esferas	Exclusión de las candidatas de los espacios de negociación política
Carga de trabajo desproporcionada	Asignación de materias tradicionalmente asociadas a lo femenino como familia	Menor prestigio corporativo frente a las materias penal o corporativa

Nota. Elaboración propia a partir de los datos en los sistemas de justicia del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (CEPAL, 2024)

La presencia de mujeres en los tribunales ha fomentado una sensibilidad pragmática hacia los contextos de vulnerabilidad, lo que se traduce en sentencias que consideran las condiciones materiales y sociales de las partes involucradas. Según Bergallo (2010, p. 215), la integración de mujeres en el poder judicial es necesaria para fundar un proyecto de justicia de género que supere las dinámicas de marginación histórica.

La discusión sobre la feminización de la justicia revela que el impacto de las mujeres no se limita a la resolución de casos específicos, sino que fortalece la legitimidad de las instituciones democráticas. Al diversificar la composición de los órganos judiciales, se reduce la distancia entre la sociedad y el sistema legal, promoviendo una percepción de imparcialidad real y no solo simbólica.

No obstante, los resultados también advierten que el incremento de la presencia femenina no garantiza por sí solo la adopción de una perspectiva de género si no existe una formación continua y una reforma estructural de las instituciones. La superación del

techo de cristal requiere de una voluntad política que transforme los criterios de mérito y los sistemas de ascenso para que dejen de penalizar las responsabilidades de cuidado que históricamente han recaído sobre las mujeres.

El análisis de género del fenómeno legal demuestra que la paridad numérica debe ser acompañada por una transformación de la racionalidad jurídica positivista, migrando hacia una argumentación que reconozca las asimetrías de poder y desarticule los estereotipos discriminatorios arraigados en la práctica judicial.

Conclusiones

La justicia con rostro de mujer constituye una reivindicación de integridad y excelencia para el sistema legal. La democratización del poder judicial mediante la participación equitativa de las mujeres es un requisito indispensable para la consolidación de un estado de derecho contemporáneo y legítimo.

La ley no debe ser aplicada únicamente como un conjunto de reglas abstractas e iguales para todos, sino que debe ser interpretada con la profundidad analítica y la empatía que exige la heterogeneidad de la condición humana. La presencia de las mujeres en las más altas esferas de decisión garantiza que la interpretación del derecho responda a las necesidades de una sociedad diversa y en constante transformación.

El reconocimiento de las barreras que aún persisten es el primer paso para implementar políticas públicas y judiciales que aseguren la paridad en todos los niveles de la judicatura. La transformación de los sistemas judiciales ante la creciente participación femenina redefine el concepto de justicia hacia uno más humano y equitativo. En última instancia, un poder judicial que integra la visión de las mujeres es un sistema que está mejor preparado para enfrentar los desafíos de la desigualdad y para proteger de manera efectiva los derechos de todos los ciudadanos sin excepción.

Referencias

Bergallo, P. (2010). Igualdad de oportunidades y representatividad democrática en el poder judicial. En *Debates Constitucionales sobre la Igualdad de Género* (pp. 215-240). Poder Judicial de Chiapas.

MEMORIAS IV CONGRESO DE EDUCACIÓN EMANCIPATORIA DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Poder Judicial: porcentaje de mujeres en las altas cortes y la carrera judicial*. Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe. <https://oig.cepal.org/es>
- Facio, A. (1992). *Cuando el género suena cambios trae: metodología para el análisis de género del fenómeno legal*. ILANUD.
- Guevara, A. (2021). *El techo de cristal en el poder judicial: mujeres en las altas cortes de Latinoamérica*. Agenda Estado de Derecho. <https://agendaestadodederecho.com/el-techo-de-cristal-en-el-poder-judicial-mujeres-en-las-altas-cortes-de-latinoamerica/>
- MacKinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Cátedra.

XVII. PENSAMIENTO CRÍTICO. PRIMERO LO PRIMERO: LA PERSONA

José Raúl Rodríguez Galera

Introducción

El objetivo de la ponencia es reflexionar acerca de la persona como el centro del pensamiento crítico. En este contexto, Cloutier (1973) acuñó el término de EMIREC, al cual incorporó el de mediador o sea Emirec Mediador, persona, unidad, diversidad, porque mediador no es exclusivo del docente, aun siendo experto en dirección de proceso consciente, PAD (Proceso de Aprendizaje, Desaprendizaje). Persona, es más que hombre, es más que mujer, hace ruptura a estereotipos y prejuicios. Nos desgastamos complejizando con ideología de género y no queremos percibir que es sencillo, persona. “Diversidad única e irreplicable”. No más diferencia, sino composición de la unidad, por y para la unidad; persona. Es difícil sí, pero no imposible.

Revisión de la literatura

Primero lo primero, la persona.

La persona es ser social por excelencia, no puede prescindir de relaciones sociales, entonces el sentido y la dirección biopsicosocial para su educación es errático. Lo lógico es ir contra la lógica, socio psicobiológico; la biología se subordina al nivel más complejo lo social, desde su núcleo la familia. Por eso no preocupa la IA, preocupa la IN (inteligencia natural). Porque el proceso natural, PAD (proceso de aprendizaje desaprendizaje) ocurre desde el nacimiento hasta la muerte. Aunque hay persona descolocada, dicotómica en su estructura neuronal por sexo-género, con más incertidumbre que certezas en su realidad personalógica de vida.

“EMIREC”, acuñado por Jean Cloutier (1973).

Emisor – Receptor: “EMIREC”
INTEGRACIÓN de las partes al TODO



Jean Cloutier (17/08/1933-26/07/2017)

Educación: Universidad de Montreal
(1954–1957), Universidad de Burdeos.

Fue profesor de la **Universidad de Montreal.**

Se le conoce por promover el concepto
“EMIREC”, FUSIÓN de los roles de la
comunicación | **emisor y receptor.**

Cognición egosintónica; armonía con el YO
EMPODERAMIENTO PERSONOLÓGICO

Figura 1. Pensando diferente

Fuente: Elaboración propia

Por si fuera poco, lo evidente no resuelto, ya el imaginario social comenzó a visualizar como epicentro a la IA, a la que muchos profesionales incluidos, consideran más de lo mismo, la IA (componente no vivo) vs IN (componente vivo). Descoloca la IN respecto a la IA en lo que a educación se refiere.

Se sustituye la mala práctica transcultural del constructivismo, lo que se hace, la persona en función de la asignatura; por el conectivismo, la persona en función de los nodos de información porque supuestamente son portadores del conocimiento, según algunos autores. La IN puede discernir contextualizada, la IA no. Ciertamente es una herramienta que llegó para quedarse, y muy útil, pero la persona primero.

Mediante la generalización con el método científico, ese que identificando tres elementos en oposición y complementación, favorece la sistematización de nexos y relaciones para pensando diferente, dar paso a la disrupción e innovación, proveyendo buenas nuevas para cambios en la práctica, transformación. Se trata de tesis, antítesis y síntesis para su ejemplificación o causa, efecto y consecuencia. Sin lugar a duda herramienta de pensamiento para arribar a lo necesario y lo suficiente permitiendo

desarrollo del pensamiento crítico ¿cómo?



Figura 2. Las estructuras neuronales subyacente a la cognición y al comportamiento en convivencia

Fuente: Elaboración propia

Hacia el pensamiento crítico.

El pensamiento crítico, no tiene lugar sin los niveles de asimilación del conocimiento en desarrollo, mediante las formas de organización del ejercicio docente, una y otra vez en proceso consciente, PAD este que se significa en el proceso natural, que sale de la familia pasa por la escuela en extenso y vuelve a la familia, toda vez. Entonces, es desde la familiarización (clases de nuevo contenido) a la reproducción (clases de ejercitación / de laboratorio) para saltar la barrera de la aplicación (clases de consolidación), de ahí el pensamiento crítico para producción (clases de control) y creación (eventos, festivales, otras). Lo anterior, desde las primeras edades hasta nivel superior, aunque en este último cambian las formas de organización de las clases.

Ahora bien, muchos estudiantes universitarios y profesionales no saben extraer ideas esenciales de un párrafo, ni implícitas, ni explícitas, no saben arribar a síntesis y

todos los docentes aspiramos lograr y alcanzar pensamiento crítico, la pregunta ¿cómo? desde consideración didáctico-metodológica, hay mucho por hacer, colegiando en convivencia docente.

Conclusiones

A continuación, tres formulas simbólicas que otorgan reconocimiento al valor de la ciencia, por su importancia en el plano teórico, metodológico y práctico, hacia la búsqueda de pensamiento crítico que permita interpretar, explicar, proyectar y transformar su realidad. Corresponde al PAD (proceso de aprendizaje, desaprendizaje), mediante el proceso científico (PIC), de manera que se pueda renovar la cosmovisión social desde su núcleo la familia, de donde sale y vuelve la persona en proceso natural y así asumir lo que no hace la escuela en extenso, ni dentro ni fuera de sus fronteras.

Ofrecer luces de cambio, innovadoras, guiar, acompañar, orientar y aconsejar al proceso relacional PEMI, proceso de enriquecimiento mutuo intergenérico que se desarrolla en cada familia, sin mediación de la ciencia educativa desde sus funciones del PAD, para ser mejor persona, con visión proyectada a pensamiento crítico, para desarrollo institucional viable y sostenido. Dos procesos y sólo una intención, la persona primero. **Todo sale de la familia y vuelve a esta, toda vez.**

Referencia

Cloutier, J. (1973). *Modelo Emirec de Comunicación*.
<https://es.scribd.com/document/882699916/>

XVIII. ÉTICA DE LA SUSTENTABILIDAD Y DESEMPEÑO AMBIENTAL
RESPONSABLE. UNA VISIÓN TRANSCOMPLEJA

Mirtha Yudith Montilla Rondon

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

<https://orcid.org/0009-0002-1428-2355>

Introducción

En Latinoamérica los modelos de desarrollo económico y las relaciones de poder que de estos se derivan han contribuido a agravar la crisis ambiental global, que en la actualidad presenta retos y desafíos enormes, de profundas implicaciones éticas. En tal sentido, el objetivo de la ponencia es discutir acerca de una ética de la sustentabilidad y desempeño ambiental responsable, desde una visión transcompleja.

En este sentido, los foros, cumbres, acuerdos, tratados, discursos, narrativas de los organismos internacionales y los gobiernos han resultado insuficientes para reducir el diseño y ejecución de proyectos de explotación petrolera, extracción minera y deforestación, que hoy son visibles en distintos países de la región confirmando las brechas e incongruencias entre el discurso y las acciones concretas para el desarrollo sostenible.

Revisión de la literatura

Es innegable los grandes recursos naturales que posee Latinoamérica lo que llama la atención de los países industrializados y poderosos tal como lo afirma Reynoso (2015, p.38) “Y todos conocemos que, en América del Sur, especialmente los países de Bolivia, Brasil, Colombia, Perú y Venezuela hay importantes reservas de estos recursos naturales. Por ello, los mismos se encuentran bajo mirada aguda de las naciones más potentes ...”.

Desde la perspectiva de este autor la riqueza natural (litio, cobre, oro) de los algunos países no representa para estos garantías de bienestar. Por el contrario, se convierte en consecuencia geopolítica, de relaciones desiguales entre el sur y el norte

globales que plantea implicaciones éticas vinculadas a las asimetrías de poder en la relaciones comerciales.

Revisión de la literatura

Hacia una ética de la sustentabilidad.

Por décadas se ha observado la persistencia de una ética gubernamental y empresarial de carácter discursivo, racional, lineal y performativa cuyas prácticas revelan una marcada incongruencia entre el discurso proclamado y el cumplimiento de las responsabilidades ambientales y prácticas ecológicas.

Además, esta ética predominantemente declarativa desconoce la perspectiva transcompleja del tema ambiental la cual demanda la comprensión de múltiples dimensiones interrelacionadas. En consecuencia, los enfoques retóricos de la responsabilidad social empresarial (RSE), las agendas verdes gubernamentales y de movimientos sociales presentan grandes contradicciones y falta de transparencia.

Al respecto Leff (2015, p.75) asegura “los enunciados valorativos que plasman los discursos ambientalista cuestionan los principios morales, las reglas de conductas que promueven la racionalidad económica generado una conciencia crítica sobre las instituciones que sostienen las estructuras económicas y de poder dominante”. Desde la óptica de Leff (ob cit) es necesaria una nueva racionalidad ambiental que supere la ausencia de cuestionamiento que ha hasta ahora ha caracterizado la racionalidad económica de los gobiernos y otras organizaciones.

La crisis ambiental requiere superar los discursos que la asumen como problema técnico, demográfico, político, económico, con criterios universalistas, homogeneizadores y antropogénicos para comprenderla desde una perspectiva transcompleja. En este sentido Hernández (2025, p.19) afirma “Al adoptar la transcomplejidad en la exploración ambiental, evidencia que la solución a una crisis no reside únicamente en la tecnología o la regulación, sino en la interconexión profunda de variables científicas, éticas, culturales, económicas y espirituales.” La transcomplejidad implica un giro epistemológico para ver el tema ambiental desde múltiples

interconexiones, las cuales no pueden abordarse de manera rígida, secuencial o jerárquica, sino, desde una mirada integral y complementaria.

Visión transcompleja.

En este contexto, la ética desde la transcomplejidad implica repensar la responsabilidad de los organismos gubernamentales y las empresas que hasta ahora han tenido carácter jurídico, contractual, asistencialista y conservacionista para asumirla desde lo relacional, sistémico, intergeneracional y convivencial, donde el desempeño responsable supera los estándares e indicadores de cumplimiento. Además, la transcomplejidad enfatiza en el reconocimiento de múltiples cosmovisiones, saberes, haceres y sentires en las relaciones ambientales.

Por consiguiente, una visión transcompleja compartida lleva a desconfiar de códigos éticos descontextualizados que se expresan en manifiestos, declaraciones de principios, actas de compromisos y cartas de valores propias de la ética performativa. En consecuencia, se requiere una ética contextualizada que ha sido concebida en diálogo con diversos interlocutores, con mecanismos de seguimiento coherentes y complementarios. Así mismo, esta interroga y cuestiona supuestos, códigos, metodologías, conductas, planes, políticas y plantea nuevos valores, expresiones, principios y prácticas situadas.

De igual forma, esta visión transcompleja debe considerar la incertidumbre que caracteriza la dinámica ambiental, tal como lo concibe Suescum (2025, p. 48) "la transcomplejidad brinda herramientas para navegar la incertidumbre de los sistemas socioecológicos ya que reconoce que la realidad ambiental es impredecible e indeterminada".

Para este autor, asumir esta condición de impredecibilidad e indeterminación permite transitar hacia una gestión más efectiva y hacia procesos de toma de decisiones adaptativos y resilientes. Desde esta perspectiva, se comprende que no existen soluciones simples y que la incertidumbre es una propiedad constitutiva de los sistemas socioecológicos.

Conclusiones

Una visión transcompleja compartida se presenta como la respuesta necesaria ante la persistencia de una ética discursiva, lineal que ha mostrado su insuficiencia para enfrentar la crisis ambiental. En este sentido una ética de la sustentabilidad y desempeño responsable exige cuestionar de manera permanente las bases mismas de la racionalidad económica dominante, comprender las dimensiones científica, ética, cultural, económica y espiritual del saber ambiental.

Así como desarrollar capacidades para navegar la incertidumbre constitutiva de los sistemas socioecológicos con significados y propósitos compartidos. La urgencia radica en que solo mediante procesos colectivos de reflexión, co-creación y aprendizaje situado será posible transitar de una ética de la declaración a una de la sustentabilidad donde el desempeño responsable se asuma en transformaciones efectivas y sostenibles.

Referencias

- Hernández, M; Suescum, K; De Solas, B y Rivero, J. (2025). *Ambiente y transcomplejidad*. FEDERIT. Disponible en: <https://zenodo.org/records/18176825>
- Leff, E (1998). *Saber Ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*. Siglo XXI Editores s.a. <https://shre.ink/7aNn>
- Reynosa, E. (2015). *Crisis ambiental global. Causas, consecuencias y soluciones prácticas*. <https://www.academica.org/ern/16>

XIX.IMPACTO AMBIENTAL DE LA MINERÍA ILEGAL EN EL HÁBITAT
DEL COLIBRÍ DE ALICIA EN PERU. DESAFÍOS PARA SU PRESERVACIÓN

Alexis Enrique Poma Vargas

Universidad César Vallejo, Perú
pomavargasalexisenrique@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5061-7760>

Introducción

El Colibrí de Alicia de la familia de los Aglaeactis Aliciae, es un ave que actualmente por el problema de la minería ilegal, se encuentra escasamente en algunos lugares del Departamento de La Libertad en Perú. En el periodo 2026, se ha podido alcanzar algunos avistamientos mínimos de dicha ave, lo cual es preocupante puesto que su hábitat está localizado en la Provincia de Pataz, Huamachuco y en la parte concerniente al Rio Marañón en el citado Departamento de La Libertad. De ahí que el objetivo de la ponencia es analizar el impacto ambiental de la minería ilegal en el hábitat del Colibrí de Alicia en Perú, identificando algunos desafíos para su preservación.

Revisión de la literatura

Característica del Colibrí Alicia.

Esta ave es una especie en peligro de desaparecer, si no se toma las medidas necesarias para su conservación. Es por ello por lo que, desde el año 2024, especialistas de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Trujillo, quienes hicieron en su momento una expedición en ese año, consiguieron avistar al Colibrí de Alicia; dando a conocer que su principal fuente de alimentación es la planta cucharilla o chacpa (*Oreocallis grandiflora*), sin la cual esta especie ya estaría extinta en la provincia de Pataz.

Lo planteado hace difícil que se les puede identificar, ya que es una especie muy rara de ver. Se ha podido conocer, de las pesquisas proporcionadas por los docentes investigadores, que se han establecido alianzas con diversas instituciones a fin de proteger a esta especie, en la cuales se estiman proyectar propuestas de políticas

públicas para poder defender el hábitat de esta ave, según la fuente Trujillo de Hoy (2024).

Minería ilegal.

Un enemigo fuerte que hasta el momento es quien se ha propuesto eliminar todo este hábitat de forma inescrupulosa, es la minería ilegal, la cual es una actividad ilícita que principalmente se encarga de extraer el oro sin autorización del Estado, dicho acto generalmente es efectuado en los lugares de la sierra donde abunda el mineral, evadiendo todo tipo de formalización minera. Se caracteriza por la utilización de maquinaria pesada uso de elementos tóxicos como el mercurio; así está unido al crimen organizado. Es por ello por lo que, se realiza cerca de las riberas de los ríos, así como en lagunas, cerca de las cuencas y zonas de amortiguamiento de áreas naturales que se encuentran protegidas, de acuerdo con Muller (2026).

Al respecto, para De Echavé et al (2026) la minería ilegal suele provocar la deforestación para abrir minas, también caminos; asimismo, campamentos; se talan árboles y plantas las cuales sirven de alimento al ave. Por otro lado, el uso de mercurio por parte de estos mineros ilegales, como también de otros químicos tóxicos, provocan la contaminación del suelo, de plantas y ríos. Si el colibrí consume animales y plantas contaminados por los citados químicos, su salud se verá afectada, provocando su extinción.

Otro elemento negativo para la citada ave es que la minería ilegal produce ruido y presencia humana. El minero ilegal utiliza explosivos, maquinaria y motores generadores de un ruido insoportable, lo que conlleva a que este animalito abandone el lugar donde vive. La alteración del ecosistema se ve reflejado en que existirá disminución de muchas plantas, debido a que el Colibrí de Alicia es el polinizador más grande que existe en esas zonas. De esta forma existirá una variante en el sistema lo que conlleva a un colapso ambiental. Es por esta razón que, la citada minería ilegal amenaza al colibrí porque destruye su hogar, contamina los alimentos y va a alterar el sistema ambiental.

El Colibrí de Alicia si bien está ubicado en la Provincia de Pataz, también ha sido visto en los distritos de Tayabamba, Parcoy y Buldibuyo; en lo que respecta a la provincia de Sánchez Carrión. Está en los distritos de Huamachuco, Curgos y Cochorco y en el caso de Zona alta del valle del río Marañón, se encuentra en las zonas denominadas Río Marañón y el Sector cercano a Succha (localidad histórica de registros científicos). En este sentido, suele encontrarse en Matorrales altoandinos, Bosques de aliso (*Alnus acuminata*), Laderas con *Oreocallis* y plantas nectaríferas y Áreas entre 3000 y 3500 m s. n. m, de acuerdo con Poma (2026).

Desafíos para su preservación. A manera de conclusión

El Colibrí de Alicia es una especie de colibrí endémica del norte del Perú que habita principalmente en zonas andinas de La Libertad. Debido a su distribución limitada y a la presión por actividades como la minería, requiere medidas de conservación específicas. En mérito a lo dispuesto por el Gobierno Regional La Libertad (2022) a través de la Ordenanza Regional N° 0026-2022-GRLL-CR de 28 de diciembre del 2022, se hace de conocimiento los siguiente:

(...)Artículo Primero. Declarar, de prioridad e interés regional la conservación de la especie *Aglaeactis Aliciae* “Colibrí de Alicia”, su ecosistema, promover la protección y uso sostenible de este recurso natural en la Región La Libertad.

Artículo Segundo. Declarar, de interés regional la promoción y difusión del “Colibrí de Alicia”, a fin de promover el desarrollo sostenible de los recursos naturales en el ámbito regional.

Artículo Octavo. Disponer, que la Gerencia Regional del Medio Ambiente, Dirección Regional de Energía y Minas, Dirección Regional Agraria y Dirección Regional de Vivienda, Construcción y Saneamiento, informen semestralmente y documentadamente de las acciones tomadas para la protección y conservación del “Colibrí de Alicia”, el cual se encuentran ubicados en su hábitat que son los bosques de Aliso de la Provincia de Sánchez Carrión.

Artículo Noveno. Exhortar a la Gerencia Regional de Energía y Minas de la Libertad, a fin de que identifique todo tipo de actividad minera legal o ilegal, en las zonas donde se ubican las aves como es el “Colibrí de Alicia” tal y conforme se encuentra descritas en el artículo primero y tome las acciones que por ley correspondan.

En mérito a esta normativa, es que, a esta ave, se le debe proteger, debido al incremento de empresas ilegales en el ámbito de la minería, las cuales han provocado que esta especie desaparezca del hábitat que le correspondía, por ello que solo en algunos lugares rara vez es visto; por ende, es de prioridad protegerla, por lo que es fundamental el apoyo a la Gerencia del Ambiente y a la Gerencia Regional de Energía, Minas e Hidrocarburos, que son entes encargados de velar por el medio ambiente y por la minería formal.

Asimismo, el apoyo de la fiscalía y policía del ambiente con la finalidad de realizar las supervisiones del caso y evitar que especies sean exterminadas por personas que están inmersas en la informalidad destruyendo el medio ambiente. Siendo necesario velar por la protección de las especies, fomentando el respeto a los hábitats y logrando aplicar normativas que sean seguras para defender las especies en peligro.

Referencias

- De Echavé, X et al. (2026). *Boletín Electrónico. Actualidad Minera del Perú*. CooperAccion. N° 319. Archivo Acrobat PDF.
- Gobierno Regional La Libertad. (2022). *Ordenanza Regional N° 0026-2022-GRLL-CR de 28 de diciembre del 2022*. Archivo Acrobat PDF.
- Muller, T. (2026). *SPDA Actualidad Ambiental: Minería ilegal en el Perú: desafíos y prioridades para el próximo gobierno*.
<https://www.actualidadambiental.pe/mineria-ilegal-en-el-peru-desafios-y-prioridades-para-el-proximo-gobierno/>
- Poma, A. (2026). *Informe respecto a cumplimiento e implementación de Ordenanza Regional N° 0026-2022-GRLL-CR D*. Archivo Acrobat PDF.
- Trujillo de Hoy. (2024). *UNT encuentra ave hembra “colibrí de Alicia” en Pataz*
<https://trujilloeshoy.com/unt-encuentra-ave-hembra-colibri-de-alicia-en-pataz/>



**Congreso
Educación
Emancipadora**
Debates y tensiones en la
pedagogía crítica
2026



CESPE
Venezuela
Paulo Reglus Neves Freire



ISBN: 978-980-454-057-8



9 789804 540578