

Lineamientos curriculares para la formación integral

en educación preescolar, básica y media



Un viaje curricular:
rutas para la transformación del ser y del saber



Con Dignidad,
¡CUMPLIMOS! 

Lineamientos curriculares para la formación integral

en educación preescolar, básica y media

Un viaje curricular:
rutas para la transformación del ser y del saber

Lineamientos curriculares para la formación integral en la educación preescolar, básica y media. Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y del saber

Presidente de la República

Gustavo Francisco Petro Urrego

Ministro de Educación Nacional

José Daniel Rojas Medellín

Viceministra (E) de Educación Preescolar, Básica y Media

Lucy Maritza Molina Acosta

Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

Solman Yamile Díaz Ossa

Subdirectora de Referentes y Evaluación Educativa

Olga Lucía Zárate Mantilla

Coordinador Gestión Pedagógica y Curricular

Juan Camilo Caro Daza

Equipo técnico de la Subdirección de Referentes y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación Nacional

Andrea Vera Diettes
David Esteban Lastra
Diana Álvarez Montaña
Edwin Alexánder Duque Oliva
Juan Camilo Caro Daza
Liliana Trujillo Ayerbe
Olga Lucía Bejarano Bejarano
Olga Lucía Zárate Mantilla

Equipo técnico de la Universidad de Antioquia

Coordinador general del convenio

Wilson Bolívar Buriticá

Coordinadora pedagógica – Evaluación

Marta Lorena Salinas Salazar

Coordinadores pedagógicos – Actualización curricular

Dora Inés Chaverra Fernández
Jorge Isaac Ramírez Acosta

Equipo de sistematización

Carolina Hernández Álvarez
Edison Gabriel Brand Monsalve
Jhonathan David Pazmiño Arteaga
Mariana Palacio Chavarro
Néstor Daniel Vargas Córdoba
Sandra Robayo Noreña

Documento elaborado por:

Dora Inés Chaverra Fernández
Gerzon Yair Calle Álvarez
Hilda Mar Rodríguez Gómez
Profesores Universidad de Antioquia

Andrea Vera Diettes
David Esteban Lastra
Diana Álvarez Montaña
Edwin Alexánder Duque Oliva
Juan Camilo Caro Daza
Liliana Trujillo Ayerbe
Olga Lucía Bejarano Bejarano
Olga Lucía Zárate Mantilla

Equipo Subdirección de Referentes y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación Nacional

Corrección de texto

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo, Mg.

Diseño y diagramación

Grupo Cometa S.A.S

Impresión

MI Multiservicios Express S.A.S

Bogotá, junio de 2026
ISBN impreso 978-958-785-465-7
ISBN digital 978-958-785-468-8
Ministerio de Educación Nacional
Segunda versión

Este documento se elaboró en el marco del Convenio Interadministrativo CO1.PCCNTR.8199843, suscrito entre la Universidad de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional.

Agradecimientos a los equipos técnicos y directivos de las Direcciones de Calidad, Cobertura, Primera Infancia y Fortalecimiento, y asesores del viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional, por sus aportes en la construcción de estos lineamientos, así como a los maestros y maestras, entidades y grupos académicos del país que realizaron sus aportes a través de las distintas mesas territoriales y grupos de trabajo.

Contenido

Lista de figuras.....	I
Lista de tablas	II
Carta de presentación	9
Agradecimientos	11
Introducción.....	13
1. La formación integral ante el desarrollo de la política educativa, el contexto territorial y los retos educativos.....	17
1.1. El desarrollo de la política educativa y el ideal de formación integral.....	20
1.2. Contexto territorial y retos educativos como justificación de la formación integral	25
2. Una aproximación subjetivante, contextualizada y procesual de la formación integral como ideal de la educación. Marco conceptual	31
2.1. Componentes e interacciones de la formación integral	34
2.2. Otras perspectivas de formación integral	40
2.3. Sujetos de la formación integral.....	45
2.4. Dimensiones del ser en el marco de la formación integral.....	48
2.4.1. Dimensión ambiental	49
2.4.2. Dimensión ciudadana y política	51
2.4.3. Dimensión cognitiva	54
2.4.4. Dimensión comunicativa y creativa	56

2.4.5. Dimensión corporal	57
2.4.6. Dimensión cultural	59
2.4.7. Dimensión ética	60
2.4.8. Dimensión histórica y de memoria histórica.....	61
2.4.9. Dimensión socioemocional	63
2.5. Dimensiones, competencias, capacidades y aprendizajes. De lo básico a lo esencial o imprescindible en la formación integral del ser.....	64
2.6. La formación integral en los procesos de integración curricular y la interdisciplinariedad	71
2.7. La evaluación en el marco de la formación integral	73
2.7.1. La evaluación como una real práctica formativa	76
2.7.2. Modalidades y acciones de la evaluación formativa	77
2.7.3. Criterios para una evaluación en el marco de la formación integral	78
3. Principios y ejes de organización curricular	81
3.1. Las experiencias didácticas y educativas, las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales como ejes curriculares integradores o relacionales	87
3.2. Procedimiento para identificar y consolidar ejes curriculares integradores o relacionales	92
3.3. Niveles de apropiación de la formación integral en el establecimiento educativo.....	95

3.4. Herramientas para la generación de prácticas educativas.....	97
3.4.1. Un itinerario para el diseño de prácticas educativas	99
3.4.1.1. Momento 1. Comprensión del sujeto desde el territorio.....	101
3.4.1.2. Momento 2. Definición del problema social relevante	102
3.4.1.3. Momento 3. Planeación pedagógica y didáctica.....	103
3.4.1.4. Momento 4. Acción educativa	104
Referencias.....	106

Lista de figuras

Figura 1. Línea de tiempo de los lineamientos y las orientaciones curriculares para las áreas	22
Figura 2. Componentes e interacciones de la formación integral para la organización curricular	34
Figura 3. Dimensiones del ser en el marco de la formación integral	48
Figura 4. Relaciones entre formación integral y competencias.....	65
Figura 5. Interdependencia de los ejes	88
Figura 6. Desarrollo de ejes curriculares integradores	93
Figura 7. Niveles de apropiación institucional que favorecen la formación integral...	96
Figura 8. Procedimiento de intersectorialidad	98
Figura 9. Construcción de un itinerario para el diseño de una estrategia didáctica..	100
Figura 10. Características de los problemas socialmente relevantes.....	102

Lista de tablas

Tabla 1. Características de la evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral	79
Tabla 2. Representación de los elementos de una matriz para la planeación curricular	86
Tabla 3. Matriz para planeación curricular	90
Tabla 4. Alternativa para planeación curricular	92

Carta de presentación

A la estimada comunidad educativa de Colombia:

Como expresión de nuestro compromiso con la educación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos del país, presentamos los nuevos lineamientos curriculares para la formación integral en preescolar, básica y media.

Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y del saber es una construcción colectiva pensada para cada estudiante, docente, directiva y directivo docente, para quienes ejercen la orientación escolar, para las familias y, en general, para las personas comprometidas con una educación transformadora, que genera equidad de oportunidades con acciones diferenciadas para los niños, las niñas, y las y los adolescentes y jóvenes. Estos lineamientos reconocen los cambios del contexto, los saberes ancestrales y científicos, las diversidades de quienes habitan un país como Colombia, con una inmensa riqueza cultural, ambiental y de desarrollo tecnológico, científico, deportivo, económico y cultural, pero también con una historia de desigualdad y violencias.

Nos encontramos en un momento crucial que nos exige audacia y visión. Los próximos años, de cara al 2030, representan para el país y para el sector educativo una ventana de oportunidad para gestar una transformación curricular profunda y significativa que redefine las experiencias de enseñanza y aprendizaje en Colombia. No es solo un cambio en los documentos; es una propuesta basada en las voces de los territorios, para la transformación de la mentalidad y de la práctica pedagógica, que pondrá en el centro a cada estudiante en su diversidad y en interacción con sus pares, sus docentes y sus contextos, preparándolos para un mundo que cambia a una velocidad vertiginosa.

Es un viaje curricular con diversas rutas, que nos invita a transformar políticas, procesos, experiencias y prácticas, y a construir y desarrollar proyectos curriculares con cada comunidad educativa, proyectos que reconocen los derechos de las personas, valoran las diversidades, honran nuestras culturas y preparan a cada estudiante no solo para obtener un título, sino también para lograr una vida digna, plena y con propósito.

En el Ministerio de Educación Nacional partimos de la idea que una educación de calidad no es sinónimo de un dato o de una calificación. La educación como derecho es de calidad cuando garantiza las condiciones necesarias para los procesos de desarrollo

de cada estudiante en lo cognitivo y no cognitivo, y lo/a vuelve agente de su proceso de aprendizaje y actor/a de las transformaciones de sus entornos, pero además responsable de sus decisiones.

Esperamos que estos nuevos lineamientos curriculares sean el referente de calidad sobre los cuales, a partir de este momento, cada establecimiento educativo en Colombia construya y desarrolle su propuesta pedagógica y curricular, actualice sus proyectos educativos institucionales y abra la oportunidad para la transformación de una educación más pertinente para las vidas, con proyectos de cada estudiante.

En relación con la educación propia, estos lineamientos son un horizonte de posibilidad para la toma de decisiones, pero no constituyen una imposición para los pueblos y las comunidades étnicas, que deben potenciar sus Tejidos de sabiduría de acuerdo con sus saberes propios y sus cosmovisiones.

Agradecimientos

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) expresa y reconoce, con sentimiento de gratitud, a todas las personas e instituciones que hicieron posible la construcción de los *Lineamientos curriculares para la formación integral en educación preescolar, básica y media. Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y del saber.*

A las y los estudiantes del país que participan, proponen y se comprometen con el desarrollo de sus comunidades, y que exigen que los reconozcan como sujetos de derechos, capaces de participar en las transformaciones que el país necesita; que reclaman que la garantía plena de sus derechos, su protección y cuidado sean como indica la Constitución Política de 1991, prevalentes en cada política pública y en cada acción cotidiana. A cada estudiante que desea una educación que haga realidad una vida digna con proyectos.

A las comunidades educativas —directivas docentes, docentes y personal de apoyo pedagógico, estudiantes, familias, académicos/as e investigadores/as— que participaron en las mesas territoriales. A las más de 4000 voces de diferentes actores de los territorios que, con sus experiencias y reflexiones, fueron el corazón de este proceso y enriquecieron la formulación de propuestas para la formación integral, la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional.

A las y los dinamizadoras/es, autoridades y miembros de las comunidades étnicas que participaron con sus saberes propios y ancestrales, y que nos recuerdan la importancia de reconocer su historia, identidad y autonomía, para no imponer una visión mayoritaria de la educación.

A los equipos de las secretarías de educación, instituciones aliadas y organizaciones de la sociedad civil que acompañaron la ruta metodológica en sus distintas fases, aportando perspectivas valiosas desde lo local y lo regional. Se reconoce su papel en la construcción colectiva de estos lineamientos, con sus aportes sobre la diversidad y las necesidades del país.

A los equipos técnicos y pedagógicos del MEN que diseñaron, coordinaron y consolidaron los insumos de estos lineamientos, garantizando que el trabajo reflejara el rigor técnico de acuerdo con datos y evidencia, los intereses de las y los estudiantes, la diversidad de los territorios y el horizonte común de un país que apuesta por la paz, la justicia, la equidad, el progreso y la democracia.

Al pueblo Okinawa y a la Agenda Japonesa de Cooperación Internacional (JICA), por los aportes al pueblo colombiano y a nuestro Gobierno en educación para la ciudadanía y la paz, que han contribuido a este proceso de construcción de lineamientos.

A quienes, desde la investigación académica, la gestión educativa y la práctica pedagógica, han contribuido a este proceso con sus aportes y reflexiones. Su trabajo es una muestra de que la construcción de una formación integral y transformadora solo es posible en clave de la participación y la colaboración.

Introducción

La escuela, en sentido amplio y como territorio expandido, es uno de los lugares fundamentales para la generación de sentidos de vida. Esto ocurre en la medida en que seamos capaces de aportar a la construcción de sujetos dispuestos y competentes para tramitar las vidas, las oportunidades, los conflictos, los miedos y las incertidumbres con proyectos, y con ello, capaces de transformar la sociedad. Para que esto ocurra, la *formación integral* continúa siendo, como fue establecido en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (Colombia, Congreso de la República, 1994), el horizonte desde el cual proyectar las propuestas pedagógicas para aprender juntos, entrelazar comunidad y proteger la vida, reconociendo las diversidades como potencia creadora.

En coherencia con experiencias políticas latinoamericanas, la educación está asociada a la formación de conocimientos, de capacidades y de transformaciones, solo posibles cuando mediante ella se conoce y se hace visible para las comunidades el mundo en el que se vive (Santos, 2019). Esto se traduce, sin ánimo simplista, en partir de las posibilidades, sin desconocer las limitaciones; asumir y no evadir los retos (no los temas) que el mundo le plantea a la formación, y evitar la sustitución del pensamiento o inhibir la capacidad de relación con otras personas.

Una postura así supera límites temporales y contribuye a darle mayor significado a una educación a lo largo de la vida o una *educación vitalicia*, como bien la llamó el escritor mexicano Carlos Fuentes (2018), desde la cual mantener abierta para todos y todas, en cualquier nivel y edad, la oportunidad educativa, con un compromiso colectivo social que es necesario recordar: "Démosles [...] a los ciudadanos del siglo XXI, un poderoso sentimiento de su dignidad personal, de las capacidades que pueden desarrollar, de su fuerza para sobrevivir, de su inteligencia para tomar decisiones propias" (Fuentes, 2018, p. 31).

Este compromiso, aún vigente, se lee en la proclama de Gabriel García Márquez (1997), quien exhortó al país a "una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma" (p. 29).

Estos compromisos, el de la educación provocadora de Fuentes y el de la educación de la cuna a la tumba de García Márquez, evocan una premisa esencial:

la educación parte de la confianza en la naturaleza humana (Sacristán, 2013). No hay procedimientos estandarizados para lograrlo, pero sí *claves* y la convicción en ella, de tal modo que lo declarado realmente sea posible vivenciarlo. Partir de la comprensión para avanzar hacia la apropiación y la acción, explicitar y vivir el sentido de lo que se estudia (qué, para qué, por qué y cuándo), ofrecer, dentro de las posibilidades, opciones para elegir, son algunas de esas claves que orientan el quehacer cotidiano de las prácticas pedagógicas en las comunidades educativas.

Estos lineamientos curriculares se comprenden como

las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el Ministerio de Educación Nacional con el apoyo de la comunidad académica para fundamentar el proceso de planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2021)

Ellos son el resultado de un proyecto colectivo nacional de actualización curricular, liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), enfocado en la comprensión de la formación integral y en la manera como se implementan, se acompañan y se valoran pedagógicamente los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante evaluaciones continuas y con sentido formativo.

En el marco de ese proyecto colectivo nacional, los lineamientos surgieron de una ruta desarrollada en cinco fases: alistamiento, exploración, construcción colectiva, validación y ajuste, y socialización y apropiación. El propósito fue reconocer diversas voces, experiencias y evidencias alrededor de la formación integral y su incorporación en las propuestas formativas y curriculares.

Desde los territorios, a través de las prácticas pedagógicas, pensadas y deliberadas con finalidad formativa, la formación integral se configura como una respuesta educativa pertinente ante las potencialidades y los desafíos que tiene la educación en el país. En ella se conjuga el conocimiento y la experiencia, lo cual permite a docentes y directivos/as anticipar situaciones (planificación) y, a su vez, resolver lo inesperado y lo incierto (resolución de situaciones emergentes). Esto significa, para los establecimientos educativos y sus comunidades, apropiarse día a día de aquello que se considera válido y pertinente para la formación y que busca enriquecer el propio ser de cada estudiante en relación con otras personas y su contexto, de manera que sus ideas, pensamientos y, por ende, sus acciones contribuyan a una vida digna con proyectos y al desarrollo del país.

Formar integralmente es una decisión ética y política, que implica reconocer las diversidades, promover competencias, capacidades y aprendizajes esenciales que permitan que cada estudiante encuentre en la educación una oportunidad para ser y construir con otros seres humanos. Bajo esta convicción, los lineamientos son una invitación a reimaginar los entornos educativos como espacios de humanidad, corresponsabilidad y transformación social, en el que cada práctica pedagógica sea también un acto de justicia social, esperanza y reconstrucción del tejido colectivo. Y asimismo, son una política educativa desde la cual se reivindique la escuela como escenario para el desarrollo humano, la convivencia democrática y el bienestar colectivo.

En este marco de decisiones éticas y políticas relacionadas con la justicia social, el reconocimiento y el respeto por la diversidad, la resignificación de la escuela como *taller de humanidad* y la educación como práctica de formación y transformación es necesaria la articulación de iniciativas, principios (equidad, justicia, pertinencia, democracia y emancipación), en una educación de calidad que se entiende como

Un proceso de formación integral orientado a desarrollar en los y las estudiantes capacidades, competencias y aprendizajes, junto con valores éticos y principios democráticos, que les permita participar activamente en la sociedad y construir proyectos de vida dignos. Para el MEN, la calidad no se reduce a resultados académicos, sino que implica equidad para el acceso, permanencia, promoción y graduación, como el logro de sus trayectorias educativas. Además, la educación de calidad tiene que ver con su pertinencia frente a las características, potencialidades y necesidades de las personas y sus contextos, la promoción de la convivencia y la construcción de la cultura de paz, la generación de oportunidades de progreso colectivo que aportan al despliegue de proyectos de vida. En este sentido, la educación de calidad es aquella que dignifica, forma ciudadanos, fomenta el pensamiento crítico, contribuye a cerrar brechas sociales y fortalece el desarrollo social, cultural y económico del país. (Colombia, MEN, 2026)

Esta definición del MEN nos permite afirmar la idea de la educación como humanización que permite que las niñas, los niños, las y los adolescentes y jóvenes se reconozcan como sujetos dignos que participan de acciones que procuran el bien común que implica la acción colectiva, el compromiso individual y la transformación de los entornos y las culturas. Los tres apartados propuestos presentan referentes para ello.

El capítulo 1 introduce un contexto normativo y territorial desde el que se requieren leer los retos educativos que nos convocan como país, para fortalecer la formación integral

como referente de calidad. El capítulo 2 desarrolla ideas clave sobre la formación integral y la relación de las dimensiones del desarrollo humano con las capacidades, las competencias y los aprendizajes para la vida, aportando conceptos para la comprensión y la adaptación de los lineamientos de acuerdo con los contextos y la autonomía institucional. El capítulo 3 interpela principios y ejes de organización curricular a partir de los cuales se pueden revisar, ajustar y proponer, desde la enseñanza, múltiples formas de materializar la formación integral, con iniciativas y estrategias que superan la aplicación instruccional de las mismas.

En un contexto caracterizado por las diversidades, los desafíos ambientales, los avances tecnológicos y las tensiones sociales, los *Lineamientos curriculares para la formación integral en educación preescolar, básica y media. Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y del saber* buscan orientar a los establecimientos educativos en la consolidación de sus proyectos educativos, desde una perspectiva integral, situada y transformadora, pues, como lo indica La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, los lineamientos curriculares constituyen “un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local [...]” (Colombia, Congreso de la República, 1994, artículo 76).

1. La formación integral ante el desarrollo de la política educativa, el contexto territorial y los retos educativos



I. La formación integral ante el desarrollo de la política educativa, el contexto territorial y los retos educativos

A lo largo de los siglos XIX y parte del siglo XX, Colombia buscó consolidar y cohesionar sentidos de unidad, mediante símbolos, narrativas y marcos institucionales, para el entendimiento de "lo colombiano", lo que implicó la configuración de un país orientado desde el centro, a pesar de ser un país con expresión de una pluralidad de contextos culturales, geográficos, políticos, económicos, sociales y educativos diversos que en ocasiones entran en conflicto. Aquella visión centralizada, sin embargo, no logró reconocer el potencial de las regiones para aportar a la solución a sus problemas sociales, superar las inequidades históricas, ni fortalecer las políticas y los programas públicos que promovieran la justicia social desde las particularidades territoriales.

Para ilustrar lo anterior, presentamos tres hitos que dan cuenta de esas bases que hoy recoge el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con fundamento en la Constitución Política de Colombia de 1991, como síntesis analítica de esfuerzos y búsquedas históricas, al lado de directrices políticas sobre la diversidad y su reconocimiento epistémico y pedagógico: el primero corresponde a los planteamientos de Martín Restrepo Mejía quien, de acuerdo con Saldarriaga (2003), centra la educación en valores humanistas, la cual, mediante el método, permite la disciplina, la instrucción moral y el ordenamiento de las facultades del alma.

El segundo hito son las propuestas de Agustín Nieto Caballero, quien desplazó el enfoque de la simple instrucción hacia una "escuela para la vida". Para Nieto Caballero (2014), la institución escolar es una "forja del corazón y la mente", donde la educación no es solo técnica, sino también una armonización de cuerpo, mente y espíritu orientada a la formación del carácter y la rectitud ética. Esta visión exigía, según el autor, un plan integral de educación que involucrara al Estado y al cuerpo docente en su función social y política.

El tercer hito corresponde a las ideas divulgadas por María Eastman, inspectora general de escuelas públicas, participante del Segundo Congreso de Mujeres (Cohen, 1997). Para esta autora, la formación integral, especialmente la de las mujeres, se comprende como una estrategia de emancipación civil, pues al ofrecer educación como derecho ciudadano, se enfatiza en el desarrollo moral, intelectual y humanista, en contravía de lo

que señalaba la época para la mujer: su dedicación a las labores del hogar (Lancheros, 2021; Montoya Palacio, 2012).

A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991, este paradigma centralizado tuvo un cambio notable, pues “lo colombiano” haría referencia a la diferencia y el reconocimiento de la multiplicidad de culturas, territorios, identidades y modos de entender y de habitar el país compartido. La Constitución abrió la posibilidad de un Estado social de derecho que reconoce sujetos con derechos, territorios con vocaciones diferenciadas y comunidades con saberes propios (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Este cambio ha sido un reto superlativo: construir políticas públicas que comprendan las diferencias, las estimen como potencialidades y posibiliten marcos para dar respuesta a los distintos sectores y problemas públicos, desde la equidad y la justicia.

En este contexto, la educación, atravesada por estas transformaciones constitucionales y globales, enfrenta la tarea de renovar sus sentidos y prácticas. Para ello, debe avanzar hacia una formación integral que reconozca a cada niña, niño, adolescente, joven y persona adulta como sujeto de derechos, capaz de participar, decidir, transformar su entorno y proyectar su vida en un país plural, diverso, democrático, equitativo y que busca la paz.

1.1. El desarrollo de la política educativa y el ideal de formación integral

El desarrollo curricular en Colombia no puede comprenderse únicamente desde un marco normativo, sino como un proceso histórico marcado por debates pedagógicos, apuestas de país y transformaciones conceptuales que han configurado las concepciones sobre la formación de las niñas, los niños, las y los adolescentes, jóvenes y personas adultas. Desde 1991, el país ha transitado de un enfoque centrado en contenidos prescritos, hacia una perspectiva basada en competencias y, posteriormente, hacia una comprensión más amplia de la integralidad del ser.

La Constitución Política de Colombia de 1991 marcó para la educación nacional un hito, al asumirla como un derecho y un servicio público, con una función social, orientada a “ampliar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991, artículo 67). En esta definición convergen, en plural, las distintas formas de acceso al conocimiento asociadas a las diversidades del país.

En consecuencia, Colombia expide la Ley General de Educación, que declara, dentro de sus fines para todos los niveles educativos, conceptos asociados a la formación integral (artículo 5). Esto se complementa mediante los objetivos para la educación preescolar (artículo 16), básica primaria (artículo 20) y media (artículo 30), proponiendo, a través de ellos, un ideal de formación de los seres humanos que el país necesita (Colombia, Congreso de la República, 1994). A estos objetivos se suman los promulgados para la educación inicial, en (Colombia, MEN, 2014a) y en la Ley 1804 de 2016 (Colombia, Congreso de la República, 2016).

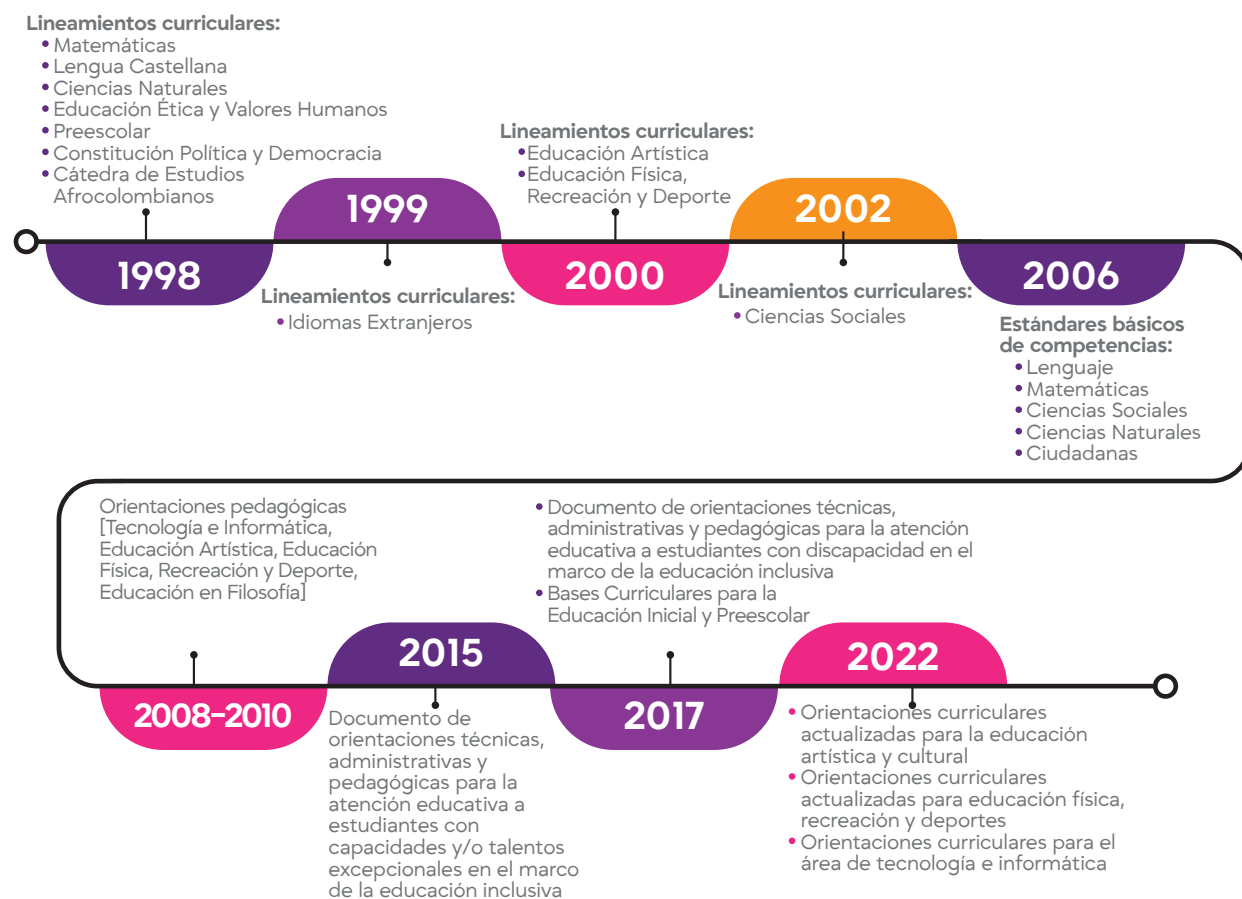
Tras décadas de emitida la Ley 115, reconociendo los avances en materia de política pública educativa, investigación y desarrollo académico y tecnológico, el mayor desafío sigue siendo concretar las diversas maneras de cumplir o materializar el ideal de formación manifiesto, en el que se destaca que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, basado en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, derechos y deberes, y que busca el pleno desarrollo de la personalidad, abarcando las dimensiones del ser. Desde el punto de vista pedagógico, como lo analiza Restrepo (2022), la pluralidad de enfoques, principios de enseñanza y convicciones pedagógicas que sustentan las decisiones de cada docente, entre otras variables, influyen en el logro colectivo de la función prevista constitucionalmente.

El concepto de *formación integral* ha atravesado múltiples transformaciones dentro de la política educativa colombiana. Desde los primeros referentes curriculares, formulados en 1998, hasta los recientes desarrollos de política pública, dicho concepto ha emergido como un propósito que trasciende la instrucción académica y busca la formación de sujetos activos de derechos, capaces de convivir pacíficamente, participar y transformar su entorno.

La Resolución 2343 de 1996 introdujo los indicadores de logro por grados y definió orientaciones generales para los procesos curriculares (Colombia, MEN, 1996). Luego, a partir del año 1998, el MEN inició la construcción y la divulgación de los lineamientos curriculares para las áreas (véase Figura 1), los cuales tuvieron la intención de ampliar la noción de *calidad* más allá de la eficiencia académica. Sin embargo, su aplicación en muchos establecimientos educativos se centró precisamente en esa eficiencia académica, en la obtención de resultados en pruebas estandarizadas, olvidando el horizonte de la formación humana integral, consagrado en el artículo 73 de la Ley 115 de 1994, a través

de los Proyectos Educativos Institucionales (artículo 73 de la Ley 115 de 1994) También se hizo común la expedición de orientaciones curriculares (artículo 78 de la Ley 115 de 1994) (Colombia, Congreso de la República, 1994).

Figura 1. Línea de tiempo de los lineamientos y las orientaciones curriculares para las áreas



En algunos de estos referentes se declara el papel del área y del conocimiento disciplinar en la formación integral de las personas, así como el carácter permanente y formativo de la evaluación, y la interdisciplinariedad como parte de la organización curricular. Por ejemplo:

- Para el área de Lengua Castellana, y a partir de su concepción de lenguaje como aquel elemento a través del cual se “configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto —claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales [...]” (Colombia, MEN, 1998b, p. 25), se concibe este como elemento central en la formación integral, al incluir las tres funciones inseparables (cognitiva, comunicativa y estética), la competencia comunicativa y el papel humanizador de la literatura.
- Los *Lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental* parten de la comprensión

[...] del ser humano como un microcosmos, en el sentido que en él se reflejan o manifiestan todas las cosas del universo, de ahí que los cambios que ocurren en el universo inciden en el organismo vivo y los cambios de éste inciden en algún grado sobre el universo (Colombia, MEN, 1998a, p. 12);

además, el desarrollo del pensamiento científico es base de la formación integral, en tanto le

[...] permita [al estudiante] contar con una teoría integral del mundo natural dentro del contexto de un proceso de desarrollo humano integral, equitativo y sostenible que le proporcione una concepción de sí mismo y de sus relaciones con la sociedad y la naturaleza armónica con la preservación de la vida en el planeta. (Colombia, MEN, 1998a, p. 66)

De esta manera, se reconoce que cada campo del saber contribuye al desarrollo de las dimensiones humanas, y que los entornos educativos asumen el compromiso de propiciar experiencias de aprendizaje articuladas y contextualizadas.

A partir de 2004, la evaluación estandarizada cobró un protagonismo central en la política educativa, condicionando las decisiones pedagógicas y curriculares hacia un enfoque de medición que, en ocasiones, relegó la reflexión pedagógica a un segundo plano. La evaluación se convirtió en un asunto para pensar las políticas educativas, consolidándose como el elemento que más incide, actualmente, en las decisiones pedagógicas, curriculares e institucionales. Esto permitió fortalecer el sistema de medición, pero, a su vez, desplazó la importancia de la reflexión pedagógica y curricular.

Además, en relación con la formación integral, la evaluación estandarizada enfatiza solo en algunos de los aspectos que la componen y busca medirlos y establecer relaciones entre el logro educativo y la inversión financiera que hace el Estado, centrándose en aquellos elementos individuales y restando importancia al contexto y la comunidad.

Por otro lado, la educación inicial en el país avanzó en hitos normativos relacionados con el reconocimiento de la diversidad y la garantía del derecho a la educación. La Ley 1804 de 2006, que establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Colombia, Congreso de la República, 2016) y el Decreto 1411 de 2022 (Colombia, Presidencia de la República, 2022), que reglamenta la prestación del servicio de educación inicial y subroga el capítulo correspondiente del Decreto 1075 de 2015, amplían la comprensión de la educación como un proceso integral, intersectorial y centrado en el bienestar, el desarrollo y la garantía de derechos de las niñas y los niños desde la primera infancia. Por su parte, el Decreto 1421 del 2017 define, entre otras, la educación

inclusiva y los ajustes razonables¹ (Colombia, Presidencia de la República, 2017). De igual forma, surgen otros marcos normativos (véase Figura 1) que ponen en tensión al sistema educativo sobre diversos enfoques y alcances en relación con la formación integral.

La formación integral reconoce las diversidades como fuente de riqueza pedagógica. Desde las políticas públicas, por ejemplo, se ha conminado a reconocer, desde la escuela, los contextos natural, social, económico y político de la comunidad educativa desde los cuales generar soluciones locales y globales a los problemas y las condiciones propias del entorno. Además, la formación integral fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados en entornos educativos que reconocen y valoran las capacidades de las y los estudiantes en el marco de construcciones sociales, culturales, cognitivas y afectivas (véase la Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030 –Gobierno de Colombia, 2018–).

Los diálogos (Colombia, MEN, 2025b) de la ruta de actualización curricular demostraron que los territorios tienen en cuenta la *integralidad* desde sus propias particularidades y que el desafío de la política pública educativa es reconocer, conectar y potenciar esas experiencias.

Un elemento más que se vincula con la idea de formación integral está referida a los *entornos seguros de aprendizaje*,² los cuales, a través de las *Orientaciones técnicas para la consolidación de entornos seguros de aprendizaje (ESA) con uso de las tecnologías de la*

1 El Decreto 1421 indica que “Ajustes razonables: son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impedir un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión” (Colombia, Presidencia de la República, 2017).

2 “Un Entorno Seguro de Aprendizaje (ESA) es todo aquel lugar en que las personas despliegan su presencia física o virtual, en y para el desarrollo de una actividad determinada por relaciones constitutivas (principios, enfoques y dimensiones) que favorecen o restringen el uso, integración, adopción, adaptación del uso ético y responsable de las tecnologías digitales y/o virtuales, así como de la Inteligencia Artificial en diversos ambientes en los que las y los estudiantes interactúan y que se hace explícito una oportunidad pedagógica. Un entorno seguro de aprendizaje define condiciones pedagógicas, tecnológicas y administrativas que reafirman y garantizan la protección y el ejercicio de los derechos humanos, especialmente de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y en general de quienes interactúan en dicho entorno. Por ello, la construcción de relaciones seguras, saludables, éticas, confiables y protectoras, en todos los espacios de la vida escolar, deben generar oportunidades para el desarrollo humano integral y el despliegue de las potencialidades para la innovación, así como los riesgos que representan el uso inadecuado de los dispositivos y herramientas tecnológicas” [sic] (Colombia, MEN, 2005a, p. 9).

información y la comunicación (TICs) [sic]³ (Colombia, MEN, 2025a), conciben la escuela como un territorio expandido que habilita la formación integral y la ciudadanía digital.

1.2. Contexto territorial y retos educativos como justificación de la formación integral

Colombia es un país compuesto por territorios diversos, donde conviven múltiples identidades culturales, lingüísticas, étnicas, de género, políticas, religiosas y sociales. Esta pluralidad caracteriza la configuración del Estado social de derecho y define las maneras en que se expresa la educación. Los territorios rurales, urbanos, insulares, ribereños, fronterizos, afrodescendientes, indígenas, palenqueros, etc., poseen formas particulares de comprender la vida, de relacionarse con el entorno y de producir saberes que enriquecen el panorama educativo nacional.

La diversidad étnica y cultural del país, con pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales, palenqueras, Rrom y comunidades campesinas, plantea retos específicos para garantizar el derecho a una educación pertinente, que reconozca sus lenguas, epistemologías, cosmovisiones, formas de organización social y relaciones con la naturaleza.

De igual modo, otras diversidades demandan respuestas pedagógicas situadas. En particular, Colombia ha avanzado en políticas educativas (como el Decreto 1421) que reconocen la importancia de implementar ajustes razonables que permitan el goce del derecho a la educación de todas las personas sin excepción. En este escenario, la formación integral adquiere mayor importancia, sobre todo como una oportunidad para resignificar el sentido de la educación y fortalecer su papel en la construcción de un proyecto de sociedad más justo, democrático y pacífico.

En diferentes regiones del país convergen discursos que ubican la *integralidad* como principio estructurante de la educación. Asimismo, las experiencias de las comunidades educativas manifiestan mayores avances cuando la formación integral es asumida como cultura escolar en lugar de un componente curricular (Colombia, MEN, 2025b). Las instituciones que la han incorporado transversalmente han fortalecido sus climas de convivencia, la relación con las familias y la pertinencia de los aprendizajes frente a los problemas del territorio (Cajiao, 2014; Chau, 2012; Freire, 2002; Unesco, 2014).

³ Estas orientaciones tienen su base en la Ley 115 de 1994, la Ley 2170 de 2021 (bases de los entornos seguros de aprendizaje), la Ley 2489 de 2025 (alfabetización digital crítica) y la Ley 2564 de 2026 (salud mental y prevención de violencias digitales) (véanse Colombia, Congreso de la República, 1994, 2021, 2025, 2026).

No obstante, persisten nudos críticos que dificultan su consolidación: un enfoque de competencias que no terminó de consolidarse ni de entenderse en el sistema educativo, así como una autonomía curricular que no se ha ejercido plenamente en todos los establecimientos educativos, dando lugar, en ocasiones, a una rigidez de las estructuras curriculares, la débil articulación entre áreas, la falta de tiempo institucional para el trabajo colaborativo docente y una cultura evaluativa todavía anclada en la calificación, minimizando su potencial formativo. Estas tensiones aportan a la necesidad de construir lineamientos que integren lo conceptual, lo pedagógico y lo práctico, de manera que la formación integral se consolide como política pública coherente, pertinente y sostenible.

A partir de la histórica conversación territorial que ha permitido avanzar hacia la transformación de la política pública educativa, los lineamientos constituyen una de las estrategias que orientan el “desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes, conocimientos y comportamientos para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes en el ámbito escolar, familiar y comunitario [...] [con el fin de] favorecer la equidad de oportunidades culturales y sociales” desde la educación preescolar, básica y media (Decreto 2269 de 2023 —Colombia, Presidencia de la República, 2023—).

Múltiples y diversos son los retos que atraviesa la educación en la actualidad. Durante las últimas décadas, el sistema educativo colombiano ha avanzado en cobertura, normatividad y políticas educativas; sin embargo, persisten brechas en calidad, equidad y pertinencia. Estos retos trascienden los resultados académicos y ponen en el centro el desarrollo humano, la convivencia y el sentido ético de la educación. Por ello, la garantía del derecho a la educación no puede entenderse únicamente desde marcos nacionales homogéneos: implica la construcción de rutas contextualizadas que respondan a particularidades culturales, geográficas y socioeconómicas de cada comunidad.

Entre las reflexiones resultantes de la VI Reunión Anual del Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Gemma Carbó Rebugent (2025) resalta la coincidencia en temas emergentes, que requieren cada vez mayor atención, relacionados con el multilingüismo y la protección de la diversidad cultural, ante los cuales “El paradigma de los derechos culturales permite por fin plantear la educación en derechos humanos y en sostenibilidad como gran reto creativo contemporáneo” (p. 40). Este paradigma pone el foco en la conquista de derechos culturales y, con ello, en la sostenibilidad planetaria, el ser, el cuidado en las relaciones e interacciones con las otras personas, lo otro y el entorno, las diversidades, la autorrealización, la paz y la no violencia, y la solución de los problemas estructurales de las sociedades.

En el plano social colombiano, la consolidación de la paz y la construcción de una cultura del cuidado y la reconciliación exigen una escuela capaz de formar sujetos críticos, empáticos y participativos. Los procesos de verdad, memoria y reparación invitan a una educación que reconozca las heridas del conflicto, valore la diversidad y promueva el diálogo como fundamento de la vida en común. En este sentido, la formación integral se convierte en una posibilidad para construir lazos sociales y fortalecer la ciudadanía desde la escuela.

Desde esta óptica, la formación integral es parte constitutiva de un proyecto universal para la humanización, con las perspectivas y necesidades de la contemporaneidad. Es esta una visión alineada con el pensamiento del Consejo Asesor de Educación de la OEI, que en palabras de Opertti (2025) afirma que dicho proyecto requerirá

de un multilateralismo educativo activo y propositivo que recobre los sentidos éticos, filosóficos y políticos de una humanidad compartida intergeneracional que confíe en la educación como una de las principales e ineludibles vías de transformación de las vidas de las personas y las comunidades. Las y los educadores y las y los alumnos apreciados como coagentes de la educación son el cimiento de una educación universal fortalecida en su espíritu democrático y libertario, de justicia social y de aprender a vivir con los diferentes y las diferencias. (p. 35)

Un reto importante que se vive en los establecimientos educativos tiene que ver con la permanencia de las y los estudiantes, debido a que sienten que están en un sistema educativo que no responde necesariamente a sus intereses.

La formación integral, al considerar a las y los estudiantes parte activa del proceso educativo, permite que ellas y ellos, desde la educación preescolar hasta la educación media, desarrollen todas sus dimensiones, no solo la cognitiva. Esto implica posibilitar espacios de aprendizaje inclusivos, donde se trascienda la retención de contenidos específicos, dando sentido y significado a contenidos disciplinares que ayudan a identificar y comprender los problemas ambientales, sociales, económicos y políticos del territorio.

Una escuela que posibilita que las y los estudiantes indaguen, pregunten, colaboren, propongan, es una escuela que reconoce que la permanencia de sus estudiantes no se reduce a un asunto administrativo.

La presencia cada vez mayor de la inteligencia artificial generativa en el campo educativo parece ejemplificar la forma en que se aspira a lograr cierta universalidad o ciudadanía mundial. Alimentada por el conocimiento humano, que incluye en gran medida lo local y contextual, se promueve bajo la pretensión de volverla una herramienta determinante en todos los ámbitos de la vida humana, con la creación de oportunidades y riesgos (Bryant *et al.*, 2020; Rivas, 2025). Emergen así, en relación con esa inteligencia artificial, preguntas asociadas a los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, las construcciones curriculares, el desarrollo cognitivo de las generaciones del futuro, los aportes a la resolución de los problemas de orden mundial, pero también en torno a asuntos de orden del sujeto y de su mundo inmediato, como los temas de salud mental o los horizontes de sentido de vida.

Es este marco de realidad el que justifica estructurar los lineamientos para la formación integral en Colombia, reconociendo las múltiples oportunidades y desafíos de los contextos, de las políticas educativas, del sistema educativo actual y futuro, de los y las estudiantes, de los y las maestros, y las comunidades del hoy, pero, sobre todo, de quienes quieren y necesitan ser para afrontar el devenir y la posibilidad de permanecer como especie humana.

El adjetivo "integral" enfatiza en una comprensión amplia de la formación. El orientar las potencialidades humanas (Cuartas Restrepo, 2018) supera de este modo la reproducción de contenidos y métodos.

Siempre se forma para algo, con una finalidad ya sea científica, ética, cultural, estética; la formación implica en este sentido, orientación de la persona a través de una pedagogía que se despliega tanto entre maestros y estudiantes, como entre los miembros de una comunidad formativa que puede llegar a ser la sociedad en su conjunto. (Cuartas Restrepo, 2018, p. 160)

Colombia fue pionera en América Latina al establecer, en la Ley 115 de 1994, la formación integral como finalidad de la educación (Colombia, Congreso de la República, 1994). Sin embargo, las políticas de educación se enfocaron en algunos momentos en ampliar la cobertura más que en los contextos demográficos, y según la investigación latinoamericana (Bonilla-Mejía, 2011; Gajardo, 1999; García-Villegas y Fergusson, 2021; Gaviria, 2002; Gentili, 2011; Rivas, 2023; Trucco, 2014), aquel aspecto no reduce desigualdades, pues se requieren mejores oportunidades de aprendizaje, sobre todo en la escuela pública, donde se concentran las vulnerabilidades (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2024). Para el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE Unesco), "con pertinencia pedagógica, las políticas de formación integral se convierten en la respuesta más consistente al problema de la desigualdad" (2024b, p. 4).

La naturaleza contextual de lo planteado no pretende agotar el recorrido que ha tenido la comprensión y la apropiación de la formación integral en el país. Es una invitación a construir sobre lo hecho, constituye una premisa que se traduce en reconocer la existencia de una trayectoria histórica desde la cual leer el tiempo presente con sus demandas, para explicitarlo como parte de la política educativa pública que contribuya a orientar y consolidar las propuestas singulares y diversas que caracterizan el territorio colombiano.

La presión por la medición de indicadores a través de las evaluaciones hizo que se priorizarán, en el país, aspectos relacionados con la expansión de la cobertura de matrícula bajo modelos estandarizados de escolarización. Esta situación llevó a que se desatendieran algunas particularidades de los contextos y las realidades territoriales.

Frente a este panorama, la *formación integral* emerge no solo como un imperativo pedagógico, sino como una consecuencia de lecturas contextuales de los espacios educativos, y, además, como una respuesta a los retos educativos contemporáneos; pues permite que los aprendizajes trasciendan lo cognitivo y se conviertan en herramientas de transformación social y convivencia (Cajiao, 2014; Chau, 2012).

Así, la *formación integral en clave territorial* permitirá superar lo que Gentili (2011) denomina "exclusión incluyente", al reconocer que la calidad de la educación es una combinación entre los lineamientos curriculares en diálogo con las necesidades, la cultura y las problemáticas de los territorios. Por ello, los lineamientos de formación integral son una forma de entrelazar las exigencias del entorno (burocrático, administrativo, político y pedagógico) para configurar una escuela que responda a la diversidad.

2. Una aproximación subjetivante, contextualizada y procesual de la formación integral como ideal de la educación. Marco conceptual



2. Una aproximación subjetivante, contextualizada y procesual de la formación integral como ideal de la educación. Marco conceptual

Una de las mejores ilustraciones para comprender la distinción entre *instruir* y *formar* la ofrece Phillipe Meirieu en *Frankenstein educador* (2007). Tomando como base personajes de la literatura como Pigmalión, Pinocho y Frankenstein, el pedagogo francés nos pone de presente que dos de las principales condiciones de los procesos educativos son la autonomía y la libertad como formas de resistencia, condensación, síntesis y proyección de la educación que se debiera proveer en las instituciones educativas.

Con esto, podemos empezar a decir que la *formación es*, como ya dijera Pestalozzi (1982) y retomara Meirieu (2007), *ser obra de sí mismo*, para lo que es necesario articular saberes (emancipadores, críticos), perspectivas, relaciones (pedagógicas y sociales), referencias y referentes, tradiciones e innovaciones. La formación se conquista y consigue, se apoya y promueve, se alcanza y se busca.

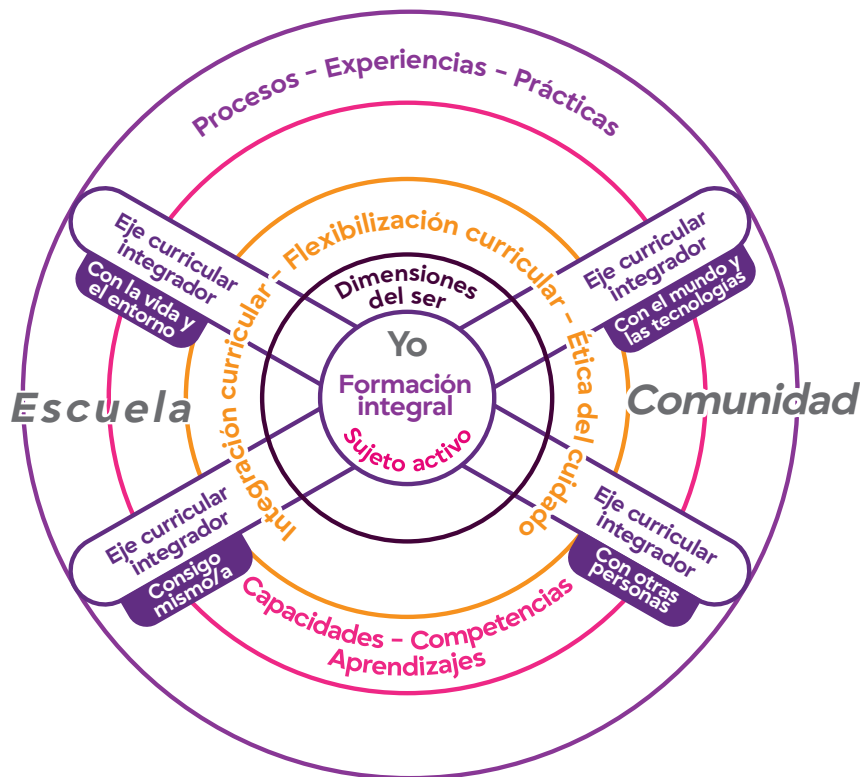
Las perspectivas de estos autores nos indican, entonces, que la formación implica una interpretación del sujeto, una acción que, desde el lenguaje, expone y expresa las facetas o dimensiones de su existencia, una responsabilidad propia en esta tarea que está referida a la narración de su experiencia, a la praxis, a la existencia de "un ambiente para que el sujeto se forme, para que se despliegue y se construya a sí mismo en la interacción" (Vargas Guillén *et al.*, 2010, p. 109), es decir, para que sea *obra de sí mismo*, mediado por otras personas y por lo otro.

Nuestra aproximación a la formación integral no es finalista, productora u objetivante; es, más bien, apertura, invención, subjetivante. La formación integral como fin último de la educación es un proceso educativo centrado en el sujeto activo de derechos, que se desarrolla en todos los momentos del curso de vida en múltiples dimensiones y que aprende en relación consigo mismo/a, con otros seres humanos, con la vida y el entorno, y con el mundo y las tecnologías. Esto se logra a través de la integración curricular que reconoce los saberes propios, las prácticas, las políticas y las experiencias, contextualizadas, flexibles e integradas, que promueven capacidades, aprendizajes y competencias en diversos entornos educativos.

La Figura 2 muestra los componentes e interacciones de la formación integral para la organización curricular.

Figura 2. Componentes e interacciones de la formación integral para la organización curricular

La formación integral como fin último de la educación es un proceso educativo centrado en el sujeto activo de derechos, que se desarrolla en todos los momentos del curso de vida en múltiples dimensiones y que aprende en relación consigo mismo/a, con otros seres humanos, con la vida y el entorno, y con el mundo y las tecnologías. Esto se logra a través de la integración curricular que reconoce los saberes propios, las prácticas, las políticas y las experiencias, contextualizadas, flexibles e integradas, que promueven capacidades, aprendizajes y competencias en diversos entornos educativos.



2.1. Componentes e interacciones de la formación integral

La formación integral es una categoría ontológica, política y pedagógica, que ofrece un horizonte de comprensión sobre el ser humano y que, en el mundo actual, nos interpela sobre la fragmentación de las capacidades (homo faber) para la producción y el rendimiento (Han, 2012), sobre la instrumentalización de las emociones (Ahmed, 2019; Camps, 2012) y en torno a la atención como mecanismo para ser más humanos (Esquirol, 2015) y como posibilidad del cuidado (Esquirol, 2006). La formación integral es la resistencia a la disolución del sujeto, es la posibilidad de una pedagogía de la proximidad.

Entendida como el propósito central de la educación, la formación integral busca el desarrollo pleno del ser humano en todas sus dimensiones; por ello, se concibe que educar supera la idea de transmitir saberes y la orienta hacia la transformación del ser humano desde la articulación de lo personal, lo social y lo comunitario, lo que permite tener como horizonte de formación un sujeto activo que busca, recibe, construye, transforma, comparte y coopera. La formación integral promueve vínculos éticos, empáticos y

responsables para construir sociedades más justas. Por lo tanto, la educación no se limita a un periodo escolar ni a un único espacio formativo.

Asimismo, la formación integral orienta, promueve y permite una organización curricular que toma ejes (relacionales e integradores) para, en el marco de políticas educativas, posibilitar la organización de experiencias y prácticas que destacan lo que señalamos al final del apartado anterior. En su sentido más amplio, representa, acogiendo los planteamientos de Fernández (2018), entender el aula no como un espacio, sino como una estructura organizativa que convoca a la diversidad de actividades, distribuciones grupales, espacios y tiempos.

La formación integral se vincula con los ejes curriculares relacionales (la relación consigo mismo/a, la relación con los otros seres humanos, la relación con la vida y el entorno, y la relación con el mundo y las tecnologías), con los ejes curriculares integradores, la integración curricular y la flexibilización y la ética del cuidado.

Los *ejes curriculares relacionales* cobran sentido a partir de la flexibilización curricular, permitiendo que la educación sea una experiencia situada, continua y diversa. Estos ejes son unidades de sentido, complejos de elaboración, instrumentos para evitar que la escuela sea un archipiélago de asignaturas (Torres, 1996); son formas de planeación de la actividad escolar alrededor de “núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.” (p. 29) o, como en el caso de esta propuesta de lineamientos para la formación integral, se trata de tópicos que buscan dar cuenta de las relaciones entre los contenidos disciplinares, las dimensiones de la formación integral y la realidad subjetiva, social y contextual de las y los estudiantes.

Una de las formas de los ejes curriculares, según lo expresa Torres (1996), son los problemas socialmente relevantes (PSR), concebidos como un compromiso ético y político de la didáctica con el propósito de comprender la sociedad y sus realidades como espacio útil para la formación académica, social, política, ética, cultural. Los PSR son fenómenos que conectan pasado, presente y futuro, y que invitan a una mirada interdisciplinaria en su tratamiento. Además, son una forma de vínculo directo con los contextos y sus realidades, lo que, en el marco de la formación integral, además de la territorialización de los saberes, y siguiendo a Giroux (2011, 2020) y hooks (1994, 2003), permite problematizar la realidad y formar sujetos con capacidad de agencia para la transformación democrática.

Los ejes curriculares relacionales son una red de vínculos: en primer lugar, la relación consigo mismo/a sitúa al/a la estudiante como un sujeto de derechos que construye su identidad y autonomía, desde lo colectivo, fortaleciendo las competencias socioemocionales necesarias para reconocer su propio valor y potencial.

En segundo lugar, la relación con los otros seres humanos fomenta vínculos éticos y empáticos, donde los saberes locales, familiares y comunitarios se integran para cimentar una convivencia basada en la justicia y la responsabilidad compartida. Tiene relación con la filosofía del Ubuntu, que destacamos en el siguiente apartado en las comunidades afro.

En tercer lugar, la relación con la vida y el entorno expande el escenario formativo hacia el territorio, promoviendo una conciencia ecológica que entiende la interdependencia entre la sociedad y la naturaleza para la preservación de la vida. Se vincula con lo que las comunidades indígenas han llamado "buen vivir".

Finalmente, la relación con el mundo y las tecnologías dota al sujeto de herramientas críticas para navegar en la sociedad del conocimiento, permitiéndole incidir de manera responsable en los desafíos globales y digitales.

Así, la escuela deja de ser un espacio cerrado, para convertirse en una red de participación que reconoce y valora la diversidad de territorios y formas de vida que promueve y potencia en las y los estudiantes el desarrollo de capacidades, aprendizajes y competencias esenciales que les faculta para articular el saber teórico con la acción situada.

El *enfoque de procesos de la formación integral* promueve la articulación entre las *capacidades*, las *competencias* y los *aprendizajes* para potenciar un desarrollo del ser. Este enfoque plantea cómo el desarrollo de las capacidades garantiza los aprendizajes esenciales e imprescindibles para promover competencias en las y los estudiantes a través de prácticas y experiencias educativas en contexto. Al mismo tiempo, posibilita en ellas y ellos procesos a lo largo del curso de vida que les permita la toma de decisiones responsables y el ejercicio de su ciudadanía de manera crítica y comprometida para una vida digna.

Es importante y necesario anotar que mediante la categoría de "formación integral" no se pretende la captura total del sujeto mediante la nominación de dimensiones o aspectos a moldear, modelar o promover para la "producción" de cuerpos dóciles. Para

evitar esto, debemos dejar un espacio a la indeterminación, a la apertura de la potencialidad del sujeto, a la capacidad constante de su potencia, que le posibilita liberarse de las ataduras simbólicas que supone la reducción de sus facetas de vida a un entramado de categorías que pretenden englobar su ser. Siguiendo a Morin (1999), la formación integral es una forma de religar los conocimientos y contenidos que el currículo ha fragmentado y dispersado, para asumir la incertidumbre de vivir.

La formación integral se configura como un proceso multidimensional que reconoce al *sujeto activo de derechos* en interacción consigo mismo/a, con otros seres humanos, con otras formas de vida y con las tecnologías. Su carácter procesual determina que no es estática ni acabada. Además, abarca etapas, cambios y transformaciones a lo largo y ancho de la vida (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –IIPE Unesco–, 2024b). Esta es una aspiración leída en las palabras de Restrepo (2014): “La educación ha de ser entendida, entonces, como *formación*, más aún como *autoformación integral* tanto individual como social, *para la vida* (social, política y moral) y que, además, es un *proceso permanente*, que dura toda la vida” (p. 15). Luego, la autora reconoce la imperfección en este proceso, en tanto “nadie llena plenamente un ideal humano” (p. 15).

Para la puesta en escena de la formación integral se hace necesario vincular tres elementos cuya articulación constituye una base para promover acciones, acompañar procesos, visibilizar formas de encuentro y construir escenarios de educación que desde la cotidianidad escolar propendan por la “creación de vínculos afirmativos, reparadores, no objetualizados, ni instrumentales” (Bello, 2019, p. 21).

El primer elemento es la *integración*, que es un proceso en constante movimiento, entendiendo que el desarrollo humano no es estático, sino una trayectoria que se transforma al dialogar con los saberes propios, las prácticas, las experiencias y las políticas.

La integración curricular es una estrategia pedagógica y organizativa que busca romper la fragmentación del conocimiento para articular los saberes en torno a problemas, preguntas, centros de interés o proyectos significativos. En el marco de

la propuesta de formación integral, la integración permite las conexiones entre los saberes, la ética y la sociedad (Torres, 1996). Las formas en que esta se lleva a cabo dan cuenta de la autonomía institucional, la lectura de contexto y la organización del cuerpo docente para incidir en los aprendizajes de las niñas, los niños, y las y los adolescentes y jóvenes.

El segundo elemento es la *flexibilización curricular*, una estrategia pedagógica y administrativa que busca garantizar la pertinencia y equidad. Como lo plantea el Decreto 1421, la flexibilización permite mantener

los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos, es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de sus estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar. (Colombia, Presidencia de la República, 2017)

La flexibilización implica, además, como lo señala la integración, el debilitamiento de fronteras disciplinares para permitir la articulación de saberes, formas de encuentro, edades y formas de organización didáctica para que los aprendizajes sirvan para comprender el mundo actual y su relación con los legados de la humanidad.

Así, la flexibilidad curricular contribuye a garantizar equidad y justicia social.

El *diseño universal para el aprendizaje* amplía la comprensión de la flexibilización curricular, al proponer que las prácticas educativas se diseñen considerando la diversidad de las y los estudiantes desde el inicio. Esto implica estructurar el currículo de manera que las y los estudiantes puedan acceder, participar y avanzar en los procesos de aprendizaje sin depender exclusivamente de adaptaciones individuales. Bajo esta visión, la escuela se dinamiza para adaptarse a nuevas experiencias y desafíos territoriales, garantizando una flexibilidad curricular que posibilita al sujeto, desde su diversidad, comprender su contexto y actuar como un agente transformador del tejido social y el mundo.

El tercer elemento es la *ética del cuidado*. Tronto (2018) y Gilligan (2023) indican que el cuidado es una práctica humana; es una categoría política que nos permite, en la escuela, poner atención (notar la presencia de las y los estudiantes), responsabilizarnos (asumir el deber de actuar), competir (hacerlo bien) y responder (escuchar).

Educar implica crear y sostener una comunidad sobre la base de la cooperación, la solidaridad y la fraternidad. De este modo, el cuidado está puesto en la compañía, el afecto y la presencia, que permiten invitar, convocar al estudio para renovar el mundo y confirmar que requerimos el reconocimiento y cuidado de nuestra vulnerabilidad.

No se trata de una categoría operativa porque, como dice Camps,

Cuidar implica desplegar una serie de actitudes que van más allá de realizar unas tareas concretas de vigilancia, asistencia, ayuda o control; el cuidado

implica afecto, acompañamiento, cercanía, respeto, empatía con la persona a la que hay que cuidar. Una relación que debe ocultar la asimetría que por definición la constituye. (2021, p. 13)

En este sentido, la perspectiva del cuidado que propone Bello (2024) como *prácticas para agarrarse a la vida*

implica entender el cuidado no solo como un oficio, sino como una forma de pedagogía que interconecta modos de conocer, relaciones con los estudiantes, afectos, saberes ancestrales y prácticas comunitarias que sostienen el mundo escolar en medio de las violencias impuestas por los actores armados que se disputan el territorio. (p. 3)

Con base en los tres elementos señalados, integración, flexibilización y ética del cuidado, podemos decir que la formación integral exige un concepto de *currículo* en transformación, que tienen en cuenta los contextos educativos reales, y priorizan las potencialidades e intereses de las niñas, los niños, las y los adolescentes y jóvenes, y los desafíos contemporáneos.

Sin embargo, la integración y la flexibilización pueden entenderse como manifestaciones de una ética del cuidado, pues la educación en contextos de diversidad cultural, geográfica, política, social y étnica como los del país significa trascender la hospitalidad formal para asumir una responsabilidad política con el saber del otro. Al integrar el currículo, la escuela deja de ser un espacio de instrucción fragmentada para convertirse en un territorio de cuidado epistemológico, donde el reconocimiento de la alteridad y la preservación de la memoria étnica son los fundamentos de una formación integral que realmente dignifica la vida.

El carácter dinámico del currículo está asociado al aprendizaje a lo largo de la vida (Evans *et al.*, 2023; IIPE Unesco, 2024a), enfoque que sigue orientando posturas educativas desde las que se reitera el aprendizaje orientado al crecimiento personal y la integración social, para lo cual resulta necesaria la articulación de diversidad de saberes, formatos, tiempos y espacios que permita ser capaces de vivir la vida de manera plena.

En coherencia con esta perspectiva, la formación integral implica asumir la diversidad como un principio constitutivo de las prácticas educativas. En este sentido, el

diseño universal para el aprendizaje aporta un marco pedagógico que permite anticipar la variabilidad de las y los estudiantes desde la planeación curricular.

Desde este enfoque, la enseñanza se organiza a partir de múltiples formas de acceso al conocimiento, diversas maneras de participación y expresión, y estrategias que favorecen la motivación y el compromiso por el aprendizaje. Esto permite que el desarrollo de las capacidades, aprendizajes y competencias se realicen en condiciones de equidad, reconociendo las trayectorias, intereses y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes en interacción con su contexto.

2.2. Otras perspectivas de formación integral

Hasta aquí nos hemos referido a una perspectiva de formación integral *occidental*, que sintetiza un conjunto de visiones al respecto. Ahora, y teniendo en cuenta el reconocimiento jurídico y político de otros grupos poblaciones en el país, queremos presentar una aproximación a la formación integral desde la perspectiva étnica.

Empezamos por destacar que las leyes de origen de los pueblos indígenas del país es el anclaje requerido para pensar la formación integral como proceso de siembra de vida, de armonía con la tradición y de proyección al futuro.

La educación propia se da en cumplimiento de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada una sus propios usos y costumbres; se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general.

Cada cultura es portadora de una educación propia que le ha permitido las enseñanzas y los aprendizajes para atender sus necesidades de supervivencia, relacionamiento interno y externo, creando sus lenguajes y otras formas de comunicación, así como sus maneras de trabajar y establecer los tipos de formación que requiere cada pueblo; como por ejemplo, la medicina tradicional que armoniza y protege la espiritualidad y los territorios. De esta manera se han venido formando los gobiernos propios, los sabios, las parteras, los sobanderos, entre otros. La educación también ha permitido la creación de normas de comportamiento para una buena convivencia tanto hacia

dentro como hacia afuera con otros pueblos. (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, 2013, p. 19)

La educación se desarrolla a través de “silencio, tejido, observación, escucha, palabra dulce, corazón bueno” (Sinigüí y Estrada, 2019), en espacios escolares, sociales y comunitarios, el aula, el fogón y la chagra, que permiten aprender con y como la naturaleza (Quintín Lame, 2004). *Atención y cuidado* son las dos principales características de la formación integral para tener la capacidad de tejer la propia vida en armonía con el territorio.

Comprender las derivas de las relaciones entre el Estado y la etnoeducación o la educación propia, entre la oferta estatal y la demanda política de las comunidades y los pueblos, entre el reconocimiento y la redistribución, nos faculta para afirmar que la formación integral en este contexto es una estrategia de resistencia contra el epistemicidio (Castillo, 2011).

En relación con la educación indígena, hay un tipo de institución educativa que en ella se da y que interpela, en el marco de este documento, la formación integral. Se trata del dispositivo “internado”, que se define como “una institución educativa formal que posee también un área de residencia, cuya naturaleza distintiva radica en la simultaneidad de un proceso de escolarización formal y la vivencia de una cotidianidad no escolar bajo un objetivo explícitamente educativo” (Naranjo, 2025, p. 24). Aquí la formación integral deberá considerar otros aspectos, dimensiones, tiempos y características, dada la naturaleza de la relación pedagógica entre la enseñanza y el cuidado, y las tensiones entre el origen de estas instituciones y la resignificación que los pueblos quieren darle.

Como en la educación indígena propia o la educación intercultural, en los internados, algunas de las actividades centrales pasan por la lengua, la revitalización cultural, la formación política y la defensa del territorio. A esto podríamos sumar, teniendo en cuenta la convivencia intensa por el tipo de “encierro” que se presenta en el dispositivo “internado”, aspectos convivenciales, alimenticios, territoriales.

Para el caso de comunidades afrodescendientes y negras, el principio que rige la idea de la formación integral es el de *Muntú*, planteado por Manuel Zapata Olivella (2012) como una fuerza vital que define al ser humano como nudo de relaciones en unión con animales, plantas y minerales.

Así, la formación integral no es pedagógica o educativa, es cósmica. Este concepto se transforma en Ubuntu (Cárdenas Oñate 2016; Martínez-Bonilla, 2018), "soy porque somos", y se toma como herramienta pedagógica para la reparación histórica y la reconstrucción de la identidad.

A este propósito de comprender la formación integral como herramienta pedagógica sirven dos conceptos: por un lado, *casa adentro* (García Rincón, 2011), como "una educación diseñada, gestionada y realizada desde las comunidades en un escenario propio con una concepción 'Casa adentro'" (p. 118); es decir, una construcción basada en el interés colectivo, fundada en la apropiación y la defensa de valores, creencias y pensamientos.

Por otro lado está el concepto de *pedagogías propias*, que pueden tomar la forma de subalternas, de cimarronaje. García Rincón (2024) señala que

Las pedagogías propias son en realidad proyectos restitutivos de la humanidad cuestionada y negada a los pueblos. Pedagogías restitutivas, basadas en las tradiciones culturales, que se utilizan para sanar las heridas espirituales y sociales procedentes del mundo colonial, que no parece terminar y sigue funcionando hoy como antes bajo los mismos principios. (p. 189)

El *vivir sabroso* (Meneses, 2020) es una metáfora para designar formas de contacto, vínculo, comunicación e intercambio simbólico y social: "los pueblos del Pacífico colombiano durante mucho tiempo vivieron *Sabroso*, en el marco de la imperfección humana. Estas formas de vida solidaria, cooperativa, humanista, ecológica, pacífica, alegre, dialógica, protectora, participativa y comunitaria del *Malungaje, Ubuntu* [...]" (p. 363).

Se trata de comprender y conocer los acumulados vitales y epistémicos de las comunidades como base de subjetividades insumisas que, a través del *malungaje*, la *obligada*, el *cimarrojane*, permiten una formación integral como re-existencia (Albán, 2014), esto es, como creación comunitaria de dispositivos para inventar la cotidianidad, descentrar las lógicas y crear lazos.

Las perspectivas de formación integral derivadas de la educación palenquera tienen como centro el *kuagro* (De Ávila, 2017), que es concebido como espacio de socialización horizontal. Allí

confluyen todas las expresiones y elementos de esta comunidad, es donde se ponen en práctica las interacciones y representaciones sociales, las contradicciones y la resolución de conflictos y todos los aspectos que tengan que ver con la vida misma de este colectivo social. A través de él se recrea la lengua palenquera, los rituales fúnebres, las prácticas tradicionales de producción: la cuentería, la medicina tradicional y los demás elementos culturales. (De Ávila, 2017, p. 159)

El *kuagro* es el espacio vital, el grupo de referencia, el ámbito de interacciones y de apropiación de instrumentos culturales. Allí ocurre la formación integral en relación con los vivos y los muertos, la lengua como espacio de resistencia y afirmación identitaria, los saberes propios, las prácticas culturales. El *kuagro* está unido por "sentimientos de solidaridad y afecto"; es un espacio para

aprender las diferencias y la tolerancia. [...] Lo solidario se vincula a prácticas democráticas liberales inspiradas también en criterios de justicia y lo afectivo de la mano de lo solidario visibiliza un elemento fuerte de intersubjetividad desde lo sentimental, y lo espiritual como virtudes sobresalientes del ser palenquero. (Hernández, 2014, p. 96).

El ser palenquero es la síntesis y la expresión de la formación integral.

Por otra parte, la jurisprudencia en Colombia promueve y reconoce la protección de la identidad insular. Según la Sentencia C-086 de 1994, el pueblo raizal posee una definición étnica clara, cimentada en tradiciones, idioma y fe protestante (Colombia, Corte Constitucional, Sala Plena, 1994). Reforzando esta postura, la Sentencia T-174 de 1998 declara que dicha cultura, al distanciarse de las características del resto de la Nación, es acreedora de una especial protección estatal.

Bajo esta premisa, la conservación de los rasgos propios de la comunidad raizal no es solo una obligación hacia el grupo étnico, sino también una estrategia para preservar el patrimonio cultural que pertenece a la Nación en su conjunto. Por ello, es posible decir que, para este pueblo, la educación es un espacio de resistencia (Valencia, 2011), que se cimienta en tres elementos: la religiosidad, la etnicidad (Calabresi, 2014) y el territorio que denominan "maritorio".

El concepto de mar como "nuestra vida" hace referencia a un conjunto de relaciones, prácticas, saberes, conocimientos materiales e inmateriales, así como interacciones

históricas en diferentes circunstancias y momentos de la vida. Estas incluyen los rituales de iniciación para niños y jóvenes, pasando por las técnicas de marcación de los bancos de peces, la construcción de un cat boat (balandra), de una canoa o de un coconut boat, las instrucciones para la navegación, la elaboración de objetos y utensilios, la transmisión de creencias sobre los poderes medicinales del mar, de su benevolencia como fuente de subsistencia alimentaria y medio de trabajo, pero también las advertencias acerca de su poder y el respeto que se merece. Se entiende que el mar, en su inmensidad, es generoso, aunque además es peligroso y misterioso. (Robinson *et al.*, 2022, p. 61)

Esto se enmarca en el conocimiento de la historia del pueblo raizal (Archbold Núñez, 2016). Para lograr esta educación emancipatoria se constituye el ¡Nodo Dah Wi! (que en kriol reafirma la identidad y presencia: "somos nosotros, aquí estamos") como una respuesta a la necesidad de una educación que sea coherente con la realidad cultural de las islas. Su propósito central es consolidar una comunidad académica e intercultural capaz de transformar las prácticas pedagógicas y la enseñanza del lenguaje en relación con todo el currículo escolar (Sanabria *et al.*, 2019).

En cuanto al pueblo Rrom, sus luchas se centran, como las de otros grupos étnicos, en el reconocimiento, la pervivencia cultural a través de la lengua y la posibilidad de articular la educación propia con la educación endógena. Su reconocimiento por parte del Estado ha desencadenado una apertura en múltiples frentes. Esta visibilización no solo reafirma su identidad cultural, sino que integra sus demandas en la política lingüística, el mundo universitario y los movimientos sociales. Además, este reconocimiento, que se vincula a su estrategia de visibilización, se despliega en líneas como la etnopolítica y la epistémica, al tiempo que consolida su reconocimiento en las esferas social, étnica y cultural.

Dice Paternina (2013) que dadas las condiciones de nomadismo de este pueblo, la endoculturación (p. 219) es una forma de transmisión de valores que pone el acento en "no mentir, expresar solidaridad por los miembros de este [grupo] sobre todo en los momentos de alegría y tristeza. La educación propia incluye también por supuesto cuidar a los mayores llegado el momento" (pp. 225-226).

Al respecto y con base en lo que señala el Decreto 2957 de 2010, se requieren acciones conjuntas orientadas a preservar el legado cultural, fortalecer los valores propios y reconocer la *educación intercultural* como una medida fundamental que, valores en

el “plan colectivo de vida (o *lasho lungu Drom*), promueva en las niñas y los niños los elementos identitarios de nuestro pueblo y su zakono” (Gómez Baos, 2022, p. 89). En este marco, la formación integral se sustenta en tres elementos esenciales: aprendizaje en la *kumpania*, la apropiación de la *kriss* (ley gitana) y el desarrollo del bilingüismo.

Para las comunidades nombradas —indígenas, afrodescendientes, negras, palenqueras y raizales y para el pueblo Rrom—, la formación integral está articulada a los planes de vida o a las estrategias de autoafirmación, reconocimiento y dignificación. Por ello, estos lineamientos de formación integral asumen el reto de ser pertinentes para los territorios y permitir a las y los estudiantes reconocerse como sujetos capaces de cuidar la casa común y transformar las realidades locales, con base en el diálogo entre el conocimiento escolar y la sabiduría ancestral, con el fin de fortalecer la autonomía, la convivencia y la justicia social en cada territorio.

2.3. Sujetos de la formación integral

Cuando hablamos de “formación integral” nos es necesario indicar cuáles son los sujetos de la formación: nos referimos a los dos sujetos que constituyen una relación pedagógica. En este apartado queremos indicar algunas ideas al respecto.

Partimos de lo que han generado las teorías (y políticas) sobre calidad de la educación que tiene como eje la eficiencia. En estas, hay un borramiento de los sujetos y una asignación de roles que, contrario a lo que propugna la formación integral, se ubican de manera estratégica y técnica en la relación que les sostiene. Nuestra perspectiva, y con base en la idea de la formación integral como categoría ontológica, política y pedagógica, es que la educación es un acontecimiento ético y político, y la formación integral, una apertura al potencial humano.

La formación integral, como anotamos antes con Meirieu (2007), se opone a la fabricación de un ser humano, a la designación de ideales y características que son deseables en una cultura y en una época. Por ello, una primera condición de esa relación entre maestro/a y estudiante es la de la afirmación de la voluntad: de ser, de enseñar, de encontrarse y compartir los saberes.

Y esta existencia no se hace bajo un esquema, sino mediante el ejercicio de las capacidades humanas, de la potencia de hacer para convertirse en algo que él/ella misma

decida en solidaridad con el ambiente y con un énfasis en la responsabilidad de quererlo. Y en esto consiste la singularidad que la formación integral permite, provee, facilita, propone o promueve: ser y hacer aquello que nadie más puede ser y hacer en mi lugar.

Para que esto ocurra, para que el/la estudiante se afirme y reconozca como sujeto, es necesario que los y las docentes renuncien a la omnipotencia de la fabricación, al exceso en la orientación y, en lugar de ello, se hagan presentes y ofrezcan condiciones, saberes, palabras, gestos y acciones.

A partir de esto podemos indicar que bajo esta idea de la formación integral, los maestros y las maestras fungen como guardines/as de la *scholé* (escuela) (Simon y Massachelein, 2014), pues pueden ayudar a centrar la atención, suspender el vértigo del tiempo y las demandas de la sociedad, la economía y el Estado, para crear un tiempo libre, el de la escuela, para ingresar a otros mundos. Bajo esas consideraciones, el maestro/la maestra es un ser hospitalario que acoge al/a la recién llegado/a al mundo (niños, niñas y adolescentes), en el sentido que le asigna Arendt (1996) a esta expresión. Con ello, la enseñanza es un don, un regalo que busca la transformación existencial, no la respuesta programada en el logro (a instancias del mercado).

En este caso, la relación pedagógica adquiere un matiz de *interrupción* (Biesta, 2017): el maestro/la maestra interrumpe o suspende la mirada de la egolatría y el egocentrismo, para presentarle el mundo al/a la estudiante; a su vez, este/a suspende la planificación técnica de la clase y el encuentro, para dar paso a la *radical novedad* (Bárcena, 2016).

En esta perspectiva, el maestro y la maestra no son únicamente mediadores/as del aprendizaje, sino también sujetos pedagógicos y políticos que participan activamente en la construcción de la formación integral. Sus acciones implican acompañar los procesos, interpretar los contextos, tomar decisiones éticas y pedagógicas, y crear condiciones para que las y los estudiantes se constituyan como sujetos de derechos. Reconocer a la maestra y al maestro como sujetos sociales supone visibilizar su agencia, su saber pedagógico y su lugar en la transformación educativa.

Situar a cada estudiante en el centro de la reflexión educativa implica reconocerlo/a como sujeto activo de derechos multidimensionales, portador de historias, identidades, vínculos, capacidades y proyectos que dan forma a su manera de estar en el mundo. Desde esta perspectiva, las decisiones curriculares implican reconocer a las y los estudiantes desde lo que son y sus necesidades para construir sus proyectos de vida.

Esta postura desplaza la educación de la lógica exclusivamente prescriptiva y la sitúa en una comprensión profundamente narrativa del ser humano. Comprender al/a la estudiante supone escuchar sus relatos, sus experiencias y sus búsquedas, y reconocer que no existe una única forma de aprender ni un único modelo de desarrollo. La formación integral entiende que cada estudiante es una historia en curso. Por ello, la escuela tiene la responsabilidad de crear escenarios donde las voces de las y los estudiantes tengan un lugar donde pueden narrarse, reinterpretarse y proyectarse.

La formación integral convoca a cada estudiante a trazar caminos y tomar decisiones sobre sus vidas, a imaginar futuros posibles y a comprender su lugar en el mundo. Para ello, se requiere que desde la escuela se diseñen, implementen y se evalúen experiencias educativas que apoyen los planes de vida; que orienten las experiencias personales y comunitarias y los planes de mejoramiento personal; que fortalezcan capacidades, metas y formas de autocuidado; que posibiliten la exploración de horizontes virtuales, donde el/la estudiante imagine alternativas, reconozca oportunidades y construya un proyecto de vida que articule lo personal, lo familiar, lo académico y lo territorial.

Los maestros y las maestras para la formación integral asumen la propuesta del *tacto* como forma básica de la enseñanza y el encuentro. Van Manen dice que el tacto emerge en el acto, en el encuentro con las y los estudiantes; es siempre inmediato, contingente. “La solicitud y el tacto pedagógicos son las habilidades conscientes que permiten a un profesor actuar de manera improvisada en las situaciones educativas, que siempre están cambiando” (Van Manen, 1998, p. 193); y, como hemos dicho antes, la formación integral es dinámica, cambiante, siempre abierta.

Esta perspectiva está relacionada con lo que destaca Biesta (2017) sobre la enseñanza como un don, algo que ofrece saberes —y la ética y la epistemología que deriva de ellos—.

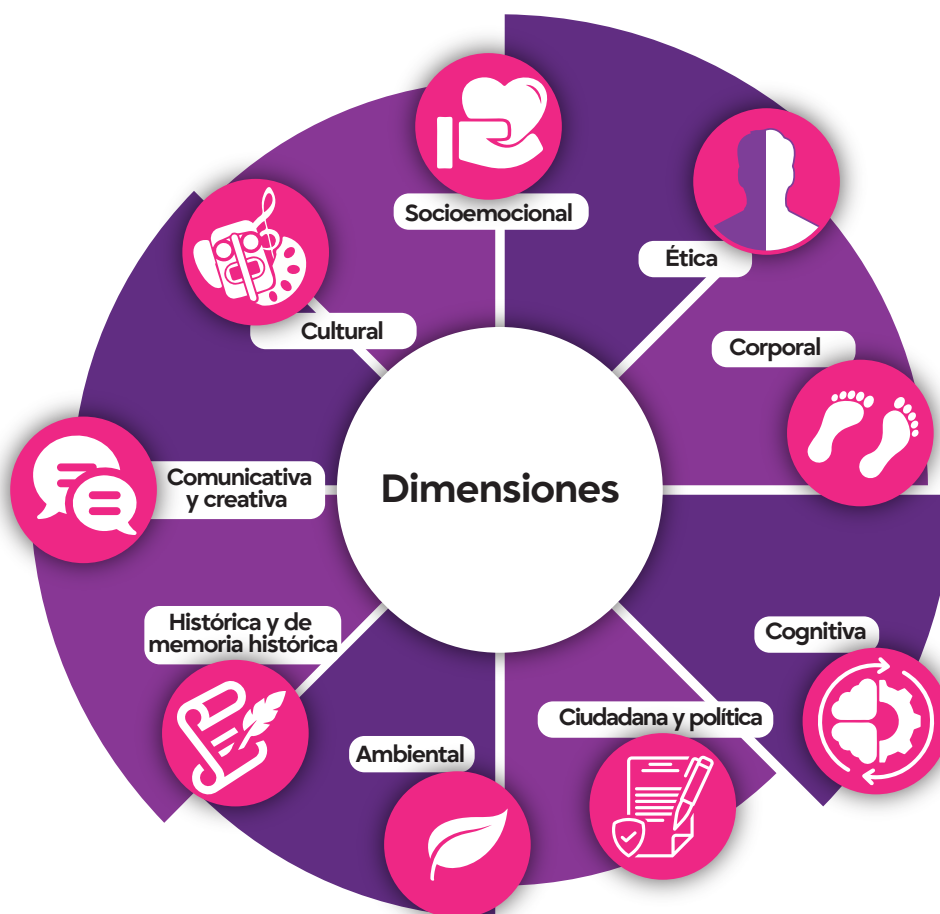
Frente a la idea del docente como compañero o facilitador del aprendizaje, yo sugiero que deberíamos considerar al docente como alguien que, en el sentido más general, aporte algo nuevo a la situación educativa, algo que no estaba allí de antemano. Por ello, sugiero que la enseñanza no puede ser enteramente inmanente a la situación educativa, sino que requiere una noción de trascendencia. (Biesta, 2017, p. 62)

Los maestros y las maestras para la formación integral se destacan por su capacidad para la escucha, como resonancia del silencio de la transformación, de esos movimientos, y disponerse a la re-existencia.

2.4. Dimensiones del ser en el marco de la formación integral

Algunos territorios del país relacionan la formación integral con la suma de experiencias, la construcción constante del ser y la armonía entre los diferentes aspectos humanos, vinculando la educación con el desarrollo holístico del individuo en las siguientes dimensiones: ambiental, ciudadana y política, cognitiva (crítica del sujeto), comunicativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional (véase Figura 3). En palabras de Salinas (2024), "Vivir la formación integral es reconocer que la escuela no es un simple espacio de transmisión de saberes, sino un entorno donde se entrelazan aprendizajes, afectos, vínculos y experiencias que acompañan el desarrollo pleno de cada persona" (p. 3). Es decir, vivir la cotidianidad otorga relevancia al componente dialógico de la formación, lo cual convoca a la conversación, la participación y la interacción.

Figura 3. Dimensiones del ser en el marco de la formación integral



Es de destacar que en la educación inicial y preescolar colombiana ya existe una aproximación de este tipo, pues la cotidianidad es un elemento potente e integrador, en el que los conceptos de *experiencia* e *interacción* (Colombia, MEN, 2014a, 2017) fundamentan respuestas sobre cómo orientar la formación integral.

La ampliación curricular (Colombia, MEN, 2025a) enriquece, diversifica y profundiza en la comprensión de las experiencias de aprendizaje de las niñas y los niños como base para la generación de propuestas curriculares que los involucren, en coherencia con sus intereses, ritmos de desarrollo, capacidades y contextos socioculturales. Esta es una forma de comprender la formación integral; dado que se trata de profundización de condiciones que permitan el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano mediante las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio.

Las dimensiones del ser constituyen los ámbitos fundamentales en los que se despliega la experiencia humana y, por lo tanto, orientan la práctica educativa hacia el desarrollo integral de cada estudiante. Cada una de las dimensiones articula saberes, valores, actitudes, competencias, capacidades y prácticas culturales que permiten comprender al/a la estudiante como un sujeto activo de derechos, singular, con sus modos de sentir, pensar y aprender, y unas potencialidades que se despliegan a lo largo de la vida. También se reconoce que este sujeto está situado en un territorio y vinculado a comunidades e interrelaciones diversas.

A continuación se describe en qué consiste cada una de estas dimensiones.

2.4.1. Dimensión ambiental

La Constitución Política de Colombia establece la corresponsabilidad y protección ambiental a través de tres artículos fundamentales: el artículo 8, que exige al Estado y a la ciudadanía proteger las riquezas naturales; el artículo 79, que eleva a rango de derecho colectivo el goce de un ambiente sano; y el artículo 80, que otorga al Estado la potestad del manejo y aprovechamiento de los recursos naturales para asegurar su sostenibilidad, conservación, restauración o sustitución, además de prevenir y controlar los factores de deterioro ambiental (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

Teniendo en cuenta este marco constitucional y los desarrollos de los procesos de educación ambiental en el país, el abordaje de las relaciones que establece la humanidad con la naturaleza, desde una visión sistémica, compleja y de formación integral, implica comprender que estas relaciones suceden en y entre los seres humanos, y entre estos y los entornos naturales y ecosistemas. Estas interacciones están mediadas por la cultura,

que se expresa en formas de pensar, ideas, imaginarios, lenguajes, modos de actuar y habitar el mundo, entre otras manifestaciones, con las cuales se impacta al ambiente en general.

Por una parte, en consonancia con la actualización de la Política Nacional de Educación Ambiental (Colombia, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación Nacional, 2002), el *ambiente* se entiende como un sistema complejo y dinámico de interacciones e interdependencias que integra las dimensiones ecológicas, sociales, culturales, económicas, políticas, éticas, estéticas, espirituales y de trascendencia del ser. Esta comprensión del ambiente cuestiona su aproximación a través de la fragmentación disciplinar e implica reconfigurar su abordaje en los procesos escolares, en términos de reciprocidad, solidaridad y corresponsabilidad, con el fin de promover prácticas de cuidado de la vida, considerando la complejidad y la fragilidad del entramado de relaciones que la sostienen.

Por otra parte, derivada de esta concepción del ambiente, la educación ambiental se considera una dimensión esencial de la formación integral que debe fundamentarse en la comprensión de las dinámicas y del funcionamiento de los ecosistemas; sin embargo, no debe limitarse a la transmisión de contenidos ecológicos. De manera amplia, la educación ambiental se constituye en una práctica social crítica, orientada a transformar la cultura y, por consiguiente, las interacciones que las personas establecen consigo mismas, con los otros, con la sociedad y con el mundo, en consonancia con el ejercicio de la ciudadanía, a través de estrategias que contribuyan a la construcción de valores como la responsabilidad, el respeto, la autonomía y la solidaridad, así como al reconocimiento de la multidimensionalidad, la integralidad y la diversidad del ser humano y de las comunidades, a partir de lecturas territorializadas, interculturales, intergeneracionales, inter y transdisciplinarias que inspiren y orienten los diferentes procesos e iniciativas de educación ambiental.

En este sentido, la educación ambiental no puede reducirse a prácticas descontextualizadas, asignaturas, cátedras, campañas ni a un proyecto aislado. La educación ambiental es un proceso formativo que implica comprender la interdependencia entre los sistemas ecológicos, sociales, culturales y económicos; por lo tanto, promueve la apropiación social del territorio, desde la construcción de procesos de identidad, pertinencia y corresponsabilidad.

La dimensión ambiental en la formación integral promueve la superación del antropocentrismo en las relaciones con la naturaleza y favorece el tránsito hacia aproximaciones y visiones ecocéntricas y biocéntricas desde la escuela y los procesos curriculares. En este sentido, la conservación de la naturaleza no obedece a propósitos

utilitaristas, es decir, orientados al aprovechamiento humano, sino que implica concebirla y tratarla como sujeto de derechos y sistema vivo del cual somos parte constitutiva, tal como se reconoce en la jurisprudencia colombiana.⁴

Esta dimensión tiene como propósito fortalecer la cultura ambiental, promoviendo reflexiones, imaginarios, prácticas, estilos de vida e interacciones responsables con la naturaleza, desde procesos educativos que conecten la escuela con los desafíos que plantea la crisis ambiental local, regional y global, articulando el conocimiento científico con la ética del cuidado.

De manera complementaria, para la escuela, la dimensión ambiental es un *entramado comunal*, esto es, un encuentro con voces, visiones y colectivos. Estos entramados comunales corresponden a “la multiplicidad de mundos de la vida humana que pueblan y generan el mundo bajo pautas diversas de respeto, colaboración, dignidad, cariño y reciprocidad” (Gutiérrez Aguilar, 2012, citado en Escobar, 2014, p. 52).

En coherencia con lo expuesto, la educación ambiental en los contextos escolares es un proceso transversal que nutre los currículos, y, por consiguiente los Proyectos Educativos Institucionales, los Tejidos de sabiduría y los Proyectos Institucionales de Educación Campesina y Rural, así como las prácticas pedagógicas y la vida escolar en general, con miras a contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de interrogar las causas estructurales de la crisis ambiental, sus impactos y las diversas maneras de aportar a su solución, tanto en los procesos educativos como desde las acciones cotidianas individuales y colectivas.

2.4.2. Dimensión ciudadana y política

El saber de la ciudadanía y las competencias que involucra deben ser abordados como un campo crítico y controversial, que se construye a partir del diálogo, el intercambio de

4 A este respecto deben considerarse las siguientes sentencias:

Sentencia T-622/16 de la Corte Constitucional, por la cual se declara al río Atrato como sujeto de derechos, lo que marcó un hito a partir del cual otros jueces decidieron acoger los argumentos para declarar otros ecosistemas, ríos, áreas protegidas o animales como sujetos de derechos (Colombia, Corte Constitucional, 2016).

Sentencia AHC4806-2017 del 26 de julio de 2017 de la Corte Suprema de Justicia, que declara al oso Chucho como sujeto de derechos (Colombia, Corte Suprema de Justicia, 2017).

Sentencia STC4360-2018 de la Corte Suprema de Justicia, a través de la cual se declara a la Amazonia como sujeto de derechos (Colombia, Corte Suprema de Justicia, 2018).

Sentencia del 9 de agosto de 2018 del Tribunal Administrativo de Boyacá, en la que se declara el Páramo de Pisba como sujeto de derechos (Tribunal Administrativo de Boyacá, 2018).

Sentencia STL10716 de 2020 de la Corte Suprema de Justicia, que declara el Parque Nacional Natural Los Nevados como sujeto de derechos (Colombia, Corte Suprema de Justicia, 2020).

ideas, el respeto a las diferencias, la deliberación y el reconocimiento de que no siempre hay respuestas únicas y definitivas a ciertas problemáticas.

Un/a ciudadano/a crítico/a y que participa democráticamente es una persona que reconoce los conflictos, los evalúa, razona, escucha y pondera argumentos, empatiza, reflexiona y asume una postura activa y responsable, y la sabe defender con argumentos. Estamos hablando de una ciudadanía que no se limita a ser habitante de un país, respetar sus símbolos y participar en ciertas instituciones y ritos, especialmente las elecciones, sino de aquella ciudadanía que aspira y trabaja por la plena vigencia y el ejercicio de los derechos humanos y la participación de sujetos diversos que dan cuenta de múltiples identidades, en un espacio común en el que actúan para mejorar su vida individual y su vida colectiva.

Se trata de una concepción de la *ciudadanía* que busca equilibrar los paradigmas liberal y comunitarista, y que, de acuerdo con Gimeno y Henríquez (2001), podría definirse como un proceso en construcción permanente de derechos y responsabilidades personales puestas en acción en proyectos colectivos de bien común, contruidos desde la diferencia y el conflicto, con el respeto a la diferencia, en nuestras sociedades desiguales e injustamente divididas.

Es una ciudadanía inclusiva de la diferencia y denunciadora de cualquier tipo de exclusión. Fundamentada en la justicia y la equidad, pero sin olvidar la libertad. Fortalecedora de la identidad propia y abierta al diálogo con las otras identidades y culturas. Defensora de los derechos humanos, no como formulación legal, sino como horizonte de humanización para las personas, los grupos, los pueblos y el planeta. Sostenida por el compromiso y la responsabilidad social en la transformación de la realidad y de un poder compartido y ejercido desde la lógica del servicio y no desde la concentración y centralización (pp. 24-25).

Cabe hacer notar que existe una relación estrecha entre la ciudadanía crítica y la teoría crítica. Esta última surge para promover un entendimiento de la situación histórica y cultural de la sociedad, con el propósito de generar acciones en torno a una transformación. En consonancia con lo anterior, un aspecto importante de la formación para el ejercicio de una ciudadanía crítica consiste en entregar a las y los estudiantes las herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales para que sean capaces de

levantar una crítica racional e informada acerca de la realidad. No se trata de cuestionar toda la información que recibimos a diario, sino de analizar aquella que es relevante, reflexionar, preguntarse sobre su veracidad, contrastar datos e interrogar los supuestos e intereses que hay detrás de los actos y las declaraciones que conocen y leen en diversos espacios en los que interactúan (casa, barrio, escuela, redes sociales, inteligencia artificial) y deliberar para tomar una opción.

En esta misma línea, resulta insoslayable la relación entre la ciudadanía crítica y las tecnologías emergentes como instrumento clave para la transformación social y el empoderamiento de ciudadanos y ciudadanas digitales. En la actualidad, las tecnologías digitales y de la comunicación (en constante renovación y ampliación) resultan centrales en los procesos de intercambio y reproducción social, y se vuelven fundamentales para la participación y la convivencia de los ciudadanos y las ciudadanas, así como para la configuración de los sujetos en el espacio público (Sierra *et al.*, 2018, p. 12). Por esto, se requiere desarrollar, en niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ya no solo conocimientos, habilidades y actitudes para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, sino también una perspectiva crítica para su lectura y manejo, de modo que se interesen y logren reconocer e interpretar las intenciones que subyacen, cotejar la información, manejarla con un criterio ético y aprovecharla como un medio de información y expresión.

Ahora bien, es importante comprender que la ciudadanía digital puede favorecer e impulsar la ciudadanía crítica, pero igualmente esto implica ciertos riesgos. El principal de ellos radica en las desigualdades en el acceso a internet para las distintas comunidades de un mismo país.

Otro aspecto que se considera parte de esta dimensión es el reforzamiento de la impronta política de las competencias ciudadanas, pues el enfoque de la ciudadanía crítica las orienta en una dirección de transformación social, emancipación y empoderamiento de individuos y grupos. Efectivamente, en la medida en que el sujeto se interroga ante la realidad, podrá tomar conciencia de los problemas de injusticia y discriminación, definir posturas, motivarse a participar y desarrollar una vocación de acción en la comunidad.

La noción de *ciudadanía crítica*, en este sentido, hace indispensable construir el establecimiento educativo como un genuino espacio de participación, en el que los niños, las niñas, y los y las adolescentes y jóvenes puedan dialogar en torno a los conflictos de derechos que observan en la sociedad —incluso en la propia institución educativa— para

compartir sus aproximaciones, percepciones, experiencias y saberes acerca de ellos sin censuras ni prescripciones acotadas. Esta dimensión reconoce a cada estudiante como un ser político, en el sentido amplio, con capacidad de comprender las dinámicas sociales, deliberar sobre asuntos públicos, asumir posiciones críticas y actuar colectivamente para incidir en su entorno. En este marco, la dimensión ciudadana se construye por medio de experiencias escolares que permiten el ejercicio de la ciudadanía de manera cotidiana.

Esta dimensión implica la comprensión de los conflictos sociales y de la historia del país, incluyendo la memoria del conflicto armado y los esfuerzos de reconciliación y paz que han marcado la vida nacional. La escuela se convierte así en un escenario para leer la realidad colombiana, reconocer las desigualdades, valorar la pluralidad cultural y territorial, y promover la justicia social como horizonte ético. En este sentido, formar ciudadanos y ciudadanas implica formar sujetos capaces de transformar las condiciones que producen exclusión, violencias y vulneración de derechos, en posibilidades para fortalecer el tejido social y que contribuyan a un país donde las personas puedan vivir con dignidad.

2.4.3. Dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva supera la idea de transmitir contenidos y conceptos. Reconoce que el pensamiento es una forma esencial de presencia en el mundo y una condición para la construcción de la identidad, la comprensión de la realidad y la participación en la vida social.

Desde esta perspectiva, la dimensión cognitiva no se reduce a habilidades instrumentales; implica procesos de interpretación, reflexión, creación, diálogo con el conocimiento y con la experiencia, análisis de datos, planteamiento y resolución de problemas sociales relevantes. De acuerdo con Puche-Navarro (2017), se trata de un sistema dinámico,

compuesto por un gran número de elementos interactuando y con grandes interdependencias. Esa interacción tiene la característica de ser no lineal, y es esa no linealidad la que marca un comportamiento entendido como caótico entre interacciones, lo que a su turno es fundamental para definirse como sistemas complejos. (p. 14)

En este sentido, la cognición se concibe, entonces, como un conjunto de herramientas para experimentar con el mundo y las relaciones (Puche-Navarro, 2005), que permiten una reorganización ininterrumpida de las acciones y las herramientas. Así, el desarrollo no

se concibe como crecimiento constante; sino como un fenómeno dinámico donde los retrocesos y las coexistencias de esquemas diversos no son anomalías, sino evidencias de la complejidad con la que el sujeto reconstruye su realidad a través del tiempo (Puche-Navarro *et al.*, 2009)

Por su parte, Jerome Bruner (1996, 2000, 2008) sostiene que la cognición está ligada a la cultura o contextos de interacciones, lo que permite la modalidad narrativa del pensamiento, que es la forma en que los seres humanos organizamos la experiencia del mundo social y natural.

Esta noción de *cognición*, situada, en contexto y distribuida⁵ (Cole y Engeström, 2001), nos permite pensar que la escuela, en tanto cruce de culturas⁶ (Pérez Gómez, 1998), es un contexto de interacción, en donde cada estudiante desarrolla la dimensión cognitiva desde la articulación de sus procesos de pensamiento con la experiencia, su territorio, sus tradiciones y proyectos de vida, de manera crítica y no enfocado solo en el acercamiento a conceptos o contenidos.

La formación integral requiere comprender el pensamiento como un espacio de sentido, en el que se articula la curiosidad, la capacidad de cuestionar, la búsqueda de explicaciones, la argumentación y la posibilidad de construir comprensiones de sí mismo y del entorno (Acosta, 2017; Barrio Maestre, 2007; Contreras-Sánchez *et al.*, 2023; Guerra *et al.*, 2014; Hernández-Jiménez, 2019; Pinilla Fonseca *et al.*, 2022; Yepes Mobil y Reyes

5 La *cognición distribuida* es un concepto del enfoque histórico cultural que asume que esta debe concebirse como un proceso culturalmente mediado a través de *herramientas* y que se encuentra distribuido en la persona, el medio, la cultura, en el mundo social y el tiempo. En relación con la concepción de formación integral que se ha presentado en este documento, la *cognición distribuida* hace alusión directa a los ejes curriculares relacionales: relación consigo mismo/a, relación con los otros seres humanos, relación con la vida y el entorno, relación con el mundo y las tecnologías. Es decir, la *cognición distribuida* enfatiza el vínculo social y cultural necesario para expresar la formación integral como parte de la construcción de lazos y vínculos sociales, culturales, políticos, éticos, ciudadanos.

6 "Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. La cultura, por tanto, es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo. Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad. Como consecuencia de su carácter contingente, parcial y provisional, la cultura no es un algoritmo matemático que se cumple indefectiblemente, ha de considerarse siempre como un texto ambiguo, que es necesario interpretar indefinidamente (Bruner, 1992). Por ello participar y vivir una cultura supone reinterpretarla, reproducirla tanto como transformarla. La cultura potencia tanto como limita, abre a la vez que restringe el horizonte de imaginación y práctica de quienes la viven. Por otra parte, la naturaleza de cada cultura determina las posibilidades de creación y desarrollo interno, de evolución o estancamiento, de autonomía o dependencia individual" (Pérez Gómez, 1998, pp. 16-17).

Ruiz, 2014). En este marco formativo, aprender implica participar en prácticas culturales que permitan al/a la estudiante elaborar preguntas, explorar problemas, comprender la complejidad, deliberar, imaginar alternativas y generar saberes.

2.4.4. Dimensión comunicativa y creativa

Esta dimensión constituye un elemento fundamental de la formación integral, donde la interacción humana y la capacidad de invención convergen para permitir que el sujeto habite, comprenda y transforme su realidad.

Esta dimensión reconoce que la comunicación es una práctica social, cultural y situada que trasciende la simple transmisión de información, para convertirse en un proceso de construcción de significados comunes a través de múltiples lenguajes (Pinilla Fonseca *et al.*, 2022). Al articularse con la creatividad —entendida como una potencialidad constitutiva de todos los seres humanos y no como un talento exclusivo—, se despliega la capacidad de imaginar alternativas, interpretar la realidad y generar sentido ante la complejidad de los entornos locales y digitales.

La comunicación, más allá de la codificación de mensajes, se entiende desde la semiótica social como un sistema de opciones lingüísticas que permiten al sujeto construir significado en contextos específicos (Halliday, 1998). Bajo esta premisa, el lenguaje no es un objeto de estudio aislado, sino el medio principal para la interacción y la negociación de sentidos. Al respecto, Wells (2001) complementa esta visión, al proponer que el habla y la escritura son herramientas de indagación, es decir, que la comunicación no solo expresa el pensamiento, sino que lo construye a través del diálogo.

Desde esta perspectiva, la comunicación actúa como el mediador esencial para la convivencia, la resolución de conflictos y la participación democrática, mientras que la creatividad proporciona las herramientas del pensamiento divergente y lateral (De Bono, 1970, Guilford, 1950) para cuestionar patrones establecidos y proponer soluciones innovadoras. Esta integración permite superar visiones reduccionistas del aprendizaje, promoviendo una forma de cognición que educa la percepción y la imaginación (Eisner, 2002), y que se nutre de la motivación intrínseca y los ambientes de autonomía (Amabile, 1996).

Así, el desarrollo de esta dimensión integrada no solo fortalece las identidades lingüísticas y culturales, sino que además, en sintonía con las posturas de la Organización

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y las perspectivas latinoamericanas (Chacón Araya, 2005), empodera a las y los estudiantes para enfrentar contextos inciertos con un pensamiento complejo y sensible, permitiéndoles transitar de la recepción pasiva a la creación ética y responsable de futuros posibles.

Al respecto, Fanon (2009) indica que “Hablar trae consigo una cultura, todo el acervo de una civilización” (p. 14). Es decir que la comunicación, a través de diversos lenguajes que a veces funcionan como estructuras de dominio, pueden ser, también, territorios de resistencia, a través de los cuales se aprehende la cultura, se apropian los saberes y se nombra el mundo con las categorías que devienen de la experiencia y las cosmovisiones que sintetizan perspectivas de mundo y epistémicas.

La resistencia se manifiesta allí en tanto los procesos de apropiación cultural y de nombrar el mundo no son neutros. Cuando una comunidad aprehende su cultura, se apropia de sus saberes y utiliza categorías propias para interpretar la realidad, está afirmando sus marcos epistémicos frente a formas hegemónicas de conocimiento. En este sentido, el uso de lenguajes, conceptos y cosmovisiones propias constituye una forma de resistencia, ya que permite preservar y recrear sentidos de mundo que históricamente han sido subordinados o invisibilizados.

La comunicación constituye una condición fundamental para el desarrollo humano y para la vida democrática, en tanto posibilita la escucha, la argumentación, la deliberación, la interacción respetuosa y la construcción de acuerdos (Habermas, 1987a, 1987b). A su vez, la *creatividad* se entiende como la capacidad de imaginar, proponer, transformar, combinar saberes, explorar alternativas y generar respuestas originales y pertinentes frente a situaciones, problemas o desafíos de la vida cotidiana, escolar, social y cultural. Por ello, esta dimensión no se limita al aprendizaje de habilidades lingüísticas o artísticas de manera aislada, sino que integra diversas formas de expresión y creación: oral, escrita, corporal, visual, sonora, simbólica, digital y estética (Kress, 2005).

2.4.5. Dimensión corporal

Esta dimensión comprende la relación consciente, saludable y expresiva de la persona con su propio cuerpo, no solo como una realidad biológica, sino también como un territorio de identidad, experiencia y sentido. Desde una perspectiva formativa, esta dimensión invita a reconocer el cuerpo como el primer espacio de interacción con el mundo y como

un lugar donde se inscriben emociones, aprendizajes, memorias y vínculos sociales. Esta dimensión comprende el cuerpo como un espacio donde convergen las otras dimensiones, permitiendo que se configuren las formas de estar en el mundo, reconocer que su construcción está atravesada por concepciones de género, de etnia, etc.

Promover esta dimensión implica acompañar a las y los estudiantes en la construcción de hábitos de autocuidado, en el desarrollo de la motricidad, la actividad física y la conciencia del movimiento, así como en la adopción de prácticas de vida saludables relacionadas con la nutrición, el descanso y la prevención de enfermedades (Acosta, 2017; Contreras-Sánchez *et al.*, 2023; Guerra *et al.*, 2014; Hernández-Jiménez, 2019; Pinilla Fonseca *et al.*, 2022; Yepes Mobil y Reyes Ruiz, 2014). Sin embargo, su sentido no se limita a la dimensión higiénica y deportiva; también implica el reconocimiento del cuerpo como mediación para la expresión estética, la comunicación, el juego, la creatividad y el encuentro con otros.

En el ámbito educativo, la dimensión corporal reconoce que las personas aprenden, sienten, se vinculan y se expresan también a través del cuerpo (Gallo, 2009; Le Breton, 2002). Por ello, la formación integral requiere generar condiciones para que las niñas, los niños, las y los adolescentes y jóvenes y personas adultas desarrollen una relación consciente, respetuosa y positiva con su corporalidad, fortaleciendo procesos de autoconocimiento, autocuidado, expresión, movimiento, bienestar, percepción y relación con el entorno. Esta dimensión se vincula con la posibilidad de que cada persona reconozca su cuerpo como parte fundamental de su desarrollo humano y de su dignidad, y no como un objeto de control, comparación o exclusión.

En conclusión, la dimensión corporal en la escuela debe trabajarse desde una ética del cuidado, para que las y los estudiantes comprendan que cada cuerpo es una construcción histórica. Por lo tanto, es imposible homogenizar los cuerpos. Las escuelas deben trabajar desde la alteridad, entender el cuerpo desde la dignidad. Su fortalecimiento en la formación integral contribuye a la construcción de sujetos que valoran la vida, el bienestar, la diversidad y la experiencia corporal como parte esencial de su desarrollo humano.

2.4.6. Dimensión cultural

En concordancia con las demás dimensiones, en un país como Colombia, la dimensión cultural del ser es entendida como el tejido de significados, valores, prácticas, creaciones y conocimientos que una persona interioriza, transforma y produce a lo largo de su vida, al participar activamente en la cultura de su comunidad y de la humanidad en general. Como se ha indicado en estos lineamientos curriculares, cada estudiante, como sujeto activo de derechos, es el centro, y en este sentido es fin de la cultura: no es un mero/a receptor/s, sino un/a agente activo/a y creativo/a que, a través de sus actos, da sentido, se identifica y actúa.

Lo anterior implica que la dimensión cultural se nutre de las artes, pero también de las ciencias, de las matemáticas y, en general, de diversas disciplinas, porque permite desarrollar la capacidad de indagar, crear, innovar, ir por la búsqueda de la verdad, la valoración de la belleza y el compromiso con los valores éticos y morales (Ramírez, 2021). Este cultivo integral (el ser "culto") está orientado al desarrollo de la plena dignidad humana (López-Ibor Mayor, 2022).

La dimensión cultural se fundamenta en la interacción y la otredad: la construcción del ser en su dimensión cultural se da en el encuentro con el otro (el otro ser humano, las otras personas, el "nosotros/as"), exigiendo la capacidad de autoconstreñir el ego para reconocer y aceptar la igualdad y dignidad de los demás (Todorov, citado en Arias y Molano, 2016, p. 14).

La formación integral concibe a la *cultura* no como un accesorio externo, sino como la sustancia misma que constituye al ser humano. Esta dimensión se fundamenta en la idea de que no existe una naturaleza humana aislada de las mediaciones simbólicas y sociales; por ello, la aproximación de Vygotski (1979) de la cultura como mediación, esto es, como un conjunto de herramientas psicológicas, entre las que se incluyen el lenguaje y la comunicación, da cuenta de que esta es la fórmula básica del intercambio, el encuentro, el ejercicio de la ética. A esto se suma la perspectiva de Cole (2003) que indica que la cultura es un sistema de artefactos que median la relación entre el individuo y su entorno. Con base en sus postulados podemos decir que desde esta dimensión del ser la formación integral reconoce que el ser humano: niños, niñas, adolescentes y jóvenes, son

en contexto. Porque la cultura no es solo información, sino una práctica situada donde los individuos coconstruyen significados a través de actividades compartidas. Formarse es, por tanto, aprender a navegar y transformar los nichos culturales en los que habitamos.

Esta dimensión, entonces, constituye una vía para la liberación y la autenticidad, pues lo cultural en las personas desarrolla un pensamiento libre, autónomo y crítico (Ramírez, 2021), facultándolas para responder de manera creativa a los retos de su entorno y alcanzar la autenticidad cultural (Ramírez, 2021).

Desde esta perspectiva, la dimensión cultural en la formación integral se refiere al reconocimiento, apropiación, producción y transformación de los sentidos, prácticas, saberes, lenguajes, valores, memorias y formas de vida que configuran la experiencia humana en sociedad. Esta dimensión parte de comprender que las personas se forman en interacción con contextos históricos, territoriales, simbólicos y comunitarios que influyen en su manera de pensar, sentir, actuar, aprender y relacionarse. En este sentido, la cultura abarca el conjunto de significados, costumbres, tradiciones, narrativas, conocimientos y expresiones mediante las cuales las comunidades interpretan y organizan la vida.

2.4.7. Dimensión ética

Si nos atenemos al sentido etimológico de la palabra “ética”, que deriva del término griego *ethos*, que significa uso, hábito o buena costumbre, diremos que la ética hace referencia a un juzgamiento acerca de los comportamientos para determinar si son buenos o malos, adecuados o inadecuados. A diferencia de la moral, que suele tener un carácter más normativo o religioso, la ética se entiende como un cuestionamiento secular, dinámico y en renovación continua.

A esta definición se suman otras tantas, como la filosófica, que destaca que esta es una ciencia. La ética se constituye como una ciencia filosófica, cuyo objeto es la acción moral del individuo. Lejos de ser una mera descripción de costumbres, se presenta como un saber metódico y sistemático que interpreta críticamente el comportamiento humano y social.

En el marco de la formación integral, esta dimensión permite que las niñas, los niños, las y los adolescentes y jóvenes trasciendan la moralidad convencional para alcanzar una ética de la razón, fundamentada en principios de justicia y autonomía (Cortina, 1994).

La dimensión ética reconoce que la formación de los seres humanos implica la construcción de criterios para orientar la acción y convivir con otras personas con fundamento en el respeto, la justicia y la responsabilidad. Desde una perspectiva formativa, esta dimensión se centra en el desarrollo del juicio moral, la capacidad de deliberar críticamente y la disposición para actuar en coherencia con principios que afirman la dignidad humana y el bien común (Guerra *et al.*, 2014; Pinilla Fonseca *et al.*, 2022; Yepes Mobil y Reyes Rui, 2014).

Uno de los primeros actos éticos es la palabra; esto significa que el lenguaje tiene el poder de reconocer y validar a las demás personas. La palabra tiene la capacidad de construir, constituir, definir, orientar y dar sentido (Morrison, 1993). Esto, en la formación integral implica, además de la comunicación, el reconocimiento de las otras personas que equivale a darles existencia simbólica. Así, y en relación con la dimensión comunicativa y creativa, el lenguaje (nombrar, decir o indicar) conforma la base de la ética, ya que permiten visibilizar a los demás, posibilitando el encuentro y la construcción de un hábitat común a través de la voz y la escucha.

Más allá de promover normas de conducta, esta dimensión orienta la configuración de experiencias pedagógicas que permitan a cada estudiante interrogar el sentido de sus acciones, comprender sus efectos sobre otras personas y tomar decisiones desde la autonomía y la conciencia social. Por lo tanto, los entornos educativos se constituyen en un espacio en el que las relaciones, la toma de decisiones sobre el cuidado de lo público, el cumplimiento de las normas, los proyectos y las formas de organización hacen visible los valores que se desean promover. De este modo, la dimensión ética se articula con las otras dimensiones del ser.

En últimas, la dimensión ética se relaciona con la formación de la autonomía moral, es decir, con la posibilidad de que las niñas, los niños, las y los adolescentes y jóvenes y personas adultas desarrollen criterios propios para orientar su conducta en relación consigo mismas, con otras personas, con lo público y con el entorno (Cortina, 1998; Ricoeur, 1996).

2.4.8. Dimensión histórica y de memoria histórica

La dimensión histórica y de memoria histórica se define como la capacidad de pensar históricamente para comprender el presente y agenciar el futuro. Más allá de la erudición

académica, esta dimensión propone una “ontología del presente”, donde el estudio de las condiciones pasadas faculta a las y los estudiantes para interpretar su realidad actual y reconocerse como sujetos inacabados dentro de un proceso social continuo.

En el contexto colombiano, esta dimensión moviliza aprendizajes críticos sobre la historia del conflicto y el reconocimiento de las experiencias individuales y colectivas de las víctimas. Si bien se apoya en marcos legislativos y procesos transicionales, su propósito educativo trasciende la norma, para abordar la complejidad de la violencia y la configuración de la identidad nacional.

Teniendo en cuenta la flexibilización curricular, esta dimensión deja de ser abordada exclusivamente en el área de Ciencias Sociales, para convertirse en una competencia transversal. Busca que estudiantes y docentes asuman roles activos en la reconstrucción de la historia reciente, desarrollando la capacidad de conectar la memoria local con los desafíos globales. Así, la mirada histórica atraviesa toda la propuesta formativa, fortaleciendo la corresponsabilidad ética en la construcción de una sociedad que reconoce su pasado para no repetirlo y valora la vida en todas sus formas.

La dimensión histórica y de memoria histórica se relaciona con pensar históricamente. El área de las Ciencias Sociales aporta especialmente a esta dimensión, toda vez que ilustra cómo es el presente de la nación, en tanto las condiciones históricas que le preceden. No se va a la historia solo por erudición, sino para hacer una “ontología del presente”.

De manera similar, la memoria histórica pone el foco en historia del conflicto y en el reconocimiento de las experiencias individuales y colectivas de las víctimas. Este asunto, en Colombia, ha pasado por un proceso de institucionalización legislativa en el marco de procesos transicionales de las últimas décadas. Aunque es preciso señalar que no se agota allí; todo lo contrario: el carácter violento de la sociedad colombiana ha acompañado el proceso de configuración histórica de lo que hoy se entiende por Colombia. Y las ciencias sociales escolares plantean, entre sus desafíos, la necesidad de comprender tal carácter.

Sin embargo, la dimensión histórica y de memoria histórica ha ingresado a la escuela con multiplicidad de matices, con estrategias que abordan el reconocimiento y la reconstrucción de nuestra historia reciente, poniendo a estudiantes y docentes en lugares activos respecto de esta realidad. Por ello, la mirada histórica y de memoria atraviesa toda la propuesta formativa y se desarrolla de manera particular en algunos de los ejes.

2.4.9. Dimensión socioemocional

Esta dimensión involucra un conjunto de habilidades, actitudes, conocimientos y comportamientos que ayudan a las personas a reconocer y generar interacciones de cuidado y bienestar consigo mismo/a, con los demás y con el entorno.

Esta dimensión implica que los distintos ámbitos de competencias para su ejercicio deben considerar, de una u otra forma, el conocimiento de sí mismo/a, el manejo de las emociones, la definición de metas hacia las cuales avanzar y la construcción de relaciones positivas con las demás personas, lo cual nos permite actuar en el mundo desde una posición autoafirmativa, empática y responsable con nosotros/as mismos/as, con la sociedad y con el planeta (Mejía *et al.*, 2017; Mejía Rodríguez y Mejía-Leguía, 2021).

El despliegue de estas habilidades, actitudes, conocimientos y comportamientos es consustancial al desarrollo social y emocional de los individuos, y se produce de modo continuo y contextualizado, favoreciendo la generación y coordinación de respuestas adaptativas y flexibles que respondan a las demandas del ambiente y, a su vez, que permitan crear oportunidades y capitalizar las disponibles (Unesco, 2024).

A partir de lo anterior, se comprende que la dimensión socioemocional constituye un componente fundamental en la formación integral del ser en la medida en que incide en la toma de conciencia de sí mismo/a, del otro y de la relación con las otras personas en un contexto, e involucra los procesos de conciencia emocional, regulación emocional, la empatía, el pensamiento crítico, la autonomía personal o autogestión, el desarrollo de la inteligencia interpersonal y el desarrollo de habilidades para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2003).

Al distinguir las emociones propias, nombrarlas, comprenderlas y regularlas, podemos acceder a comprender también las emociones de otras personas y generar la *empatía*, que es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y de conectarse con lo que ese otro siente. Luego, a partir de esa conexión, se produce también una toma de conciencia del entorno común en que habitamos.

Esta dimensión implica el desarrollo de las competencias y capacidades en las que se incluyen las dimensiones de lo social, lo subjetivo, el conocimiento, las habilidades técnicas, el lenguaje, el respeto por el otro y por las normas legítimamente acordadas, la

sensibilidad social y estética, el reconocimiento y la disposición a convivir con quienes se tienen diferencias culturales, religiosas, políticas, de género u otras, en condiciones que no impliquen el sacrificio de la equidad o la negación de los derechos del/de la ciudadano/a (MEN, 2016, p. 19).

La escuela es un espacio privilegiado para fortalecer esta dimensión, en tanto ofrece múltiples situaciones de interacción que permiten construir vínculos, practicar la comunicación asertiva, resolver conflictos de forma pacífica y desarrollar actitudes de cuidado mutuo. De este modo, la dimensión socioemocional se orienta hacia la construcción de sujetos capaces de comprender sus propias experiencias afectivas, aportar al bienestar colectivo y sostener relaciones sanas (Acosta, 2017; Barrio Maestre, 2007; Contreras-Sánchez *et al.*, 2023; Guerra *et al.*, 2014; Pinilla Fonseca *et al.*, 2022; Yepes Mobil y Reyes Ruiz, 2014).

2.5. Dimensiones, competencias, capacidades y aprendizajes. De lo básico a lo esencial o imprescindible en la formación integral del ser

Las capacidades, las competencias y los aprendizajes se entienden de forma relacionada, es decir, son conceptos no excluyentes entre sí. De acuerdo con los planteamientos de Acosta y Vasco (2013), una persona tiene capacidades, aptitudes y talentos que requieren de cierta práctica social y regularidad para convertirse en habilidades, destrezas y competencias hasta llegar a experticias y virtuosismos.

En esta interacción que se propone, el aprendizaje actúa como el catalizador de la potencia. Siguiendo a Claxton (1999), este no es simplemente la adquisición de conocimientos, sino la expansión de las disposiciones de aprendizaje. Es el puente que, mediante la reflexión (consciencia del aprendizaje), los recursos (uso de herramientas), la resistencia (leer las situaciones de aprendizaje y tomar decisiones al respecto) y las relaciones (aprendizaje social y dialógico), permite que una aptitud biológica o nata se refine a través de la cultura, hasta alcanzar la gracia de la experticia.

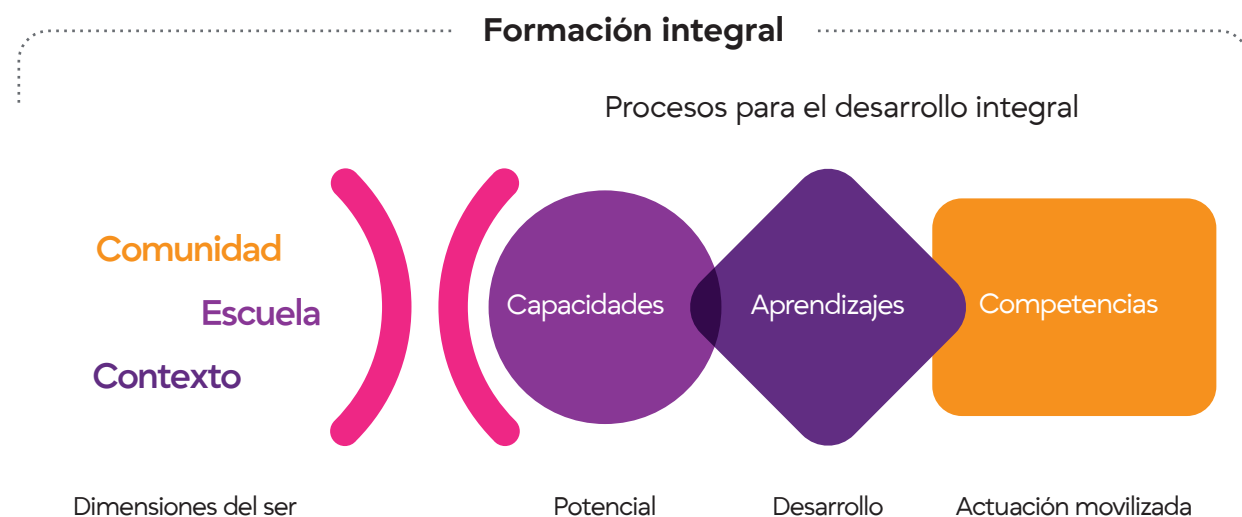
Según este planteamiento, estos conceptos suponen su manifestación tanto en etapas iniciales como avanzadas en relación con una tarea determinada o un desempeño concreto, y se supedita a factores internos y externos del sujeto que estudia y que aprende.

No todos los sujetos que estudian en la escuela aprenderán todo ni desarrollarán competencias, experticias o virtuosismos en todos los campos del saber. Según esto, dichos procesos se desarrollan progresivamente desde la interacción social y dependen de disposiciones naturales para hacerlo, y de condiciones sociales y culturales para que se sostengan.

La formación integral se concibe como un proceso multidimensional en el que cada dimensión interactúa con las demás, dando lugar al desarrollo del/de la estudiante. En este marco, las competencias son la forma en que estas dimensiones se materializan en la escuela, permitiendo que los aprendizajes se traduzcan en capacidades orientadas al desarrollo y la transformación del proyecto de vida del/de la estudiante. Así, lo multidimensional encuentra en la competencia su expresión práctica.

Como se observa en la Figura 4, las competencias adquieren sentido en la medida en que la escuela las relaciona con la formación integral de cada estudiante, que se desarrolla en diversas dimensiones, e interactúa con otros individuos, grupos y en diversos espacios.

Figura 4. Relaciones entre formación integral, capacidades, aprendizajes y competencias



La figura 4 expresa que la formación integral, que acoge los demás elementos, se despliega, desarrolla o fortalece en al menos tres ámbitos: la comunidad, la escuela y el contexto, escenarios de la cognición distribuida y de los saberes locales, así como del despliegue de las dimensiones del ser a lo largo de la vida de los sujetos activos

de derechos. Las dimensiones del ser, en la interacción entre competencias y capacidades como una acción situada y de potencialidades, permiten la organización de un proyecto de vida comunitaria que es participativo, cooperativo. Como el aprendizaje, que es dialógico y relacional en los distintos espacios, las capacidades y competencias se dan en interacción constante entre los saberes, las condiciones del sujeto y las contextuales. Esta es una relación que conviene fortalecer en términos de su comprensión y apropiación, para que cada escuela tome las decisiones más pertinentes y construya sus propuestas formativas más allá de las circunstancias coyunturales o efímeras.

Para especificar de qué se trata esa relación entre capacidades, competencias y aprendizajes, conviene hacer una precisión conceptual de cada uno de ellos, como se presenta a continuación, que nos permita establecer la interconexión entre los tres términos, la complementariedad entre los efectos de cada uno de estos en el sujeto activo de derechos y la interdependencia entre estos elementos, no como una progresión lineal, sino como una influencia recíproca de unos en otros.

- *Capacidades*: las capacidades constituyen las disposiciones, los recursos internos y las posibilidades de acción de cada persona para comprender el mundo, interactuar con otros y actuar éticamente. Es decir, este proceso de formación integral, en diálogo con la perspectiva de Amartya Sen (2003) y Marta Nussbaum (2012), permite entender las capacidades no como exigencias individuales, sino como posibilidades reales, que dependen de las condiciones sociales y escolares para lograr la libertad sustantiva y el potencial inherente de cada sujeto para “ser y hacer” aquello que valora.

Las capacidades, entonces, constituyen las disposiciones, los recursos internos y las posibilidades de acción de cada persona para comprender el mundo, interactuar con otras personas y actuar éticamente. Las capacidades dan cuenta de las combinaciones que una persona puede hacer o ser, tomando en cuenta las oportunidades reales que tiene. Por ello, las capacidades son el conjunto de posibilidades de que cada persona, en este caso las y los estudiantes, dispone para alcanzar los fines.

En últimas, es la facultad esencial que permite el desarrollo de la dignidad humana y el ejercicio de la autonomía.

- *Competencias*: desde aportes recientes en didáctica y educación ciudadana latinoamericana (Acosta, 2017; Vasco, 2019), las competencias se entienden como la movilización situada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en contextos específicos. Por ejemplo, las competencias en Ciencias Sociales no se limitan a “saber sobre el mundo social”, sino a participar críticamente en él, a través de la argumentación, la interpretación histórica, la deliberación y la acción colectiva.

Una competencia presupone la existencia de recursos movilizables, pero no se confunde con ello, puesto que, al contrario, ésta se añade a ellos, encargándose de su asociación para lograr una acción eficaz en una situación compleja. Esta aumenta el valor de la utilización de los recursos movilizados, tal como una receta de cocina idealiza sus ingredientes porque los ordena, los relaciona, los funde en una totalidad más rica que su simple adición. (Perrenoud, 2008a, p. 35)

De acuerdo con Perrenoud (2008a, 2008b), la competencia es la movilización de recursos: conocimientos, habilidades y actitudes, en un contexto real y, por ello, muchas veces, cambiante, impredecible, incierto. “Una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones” (Perrenoud, 2008a, p. 57).

Dicha eficacia debe entenderse como la posibilidad de transformar la realidad desde una actuación ética y socialmente responsable. En este caso, el aprendizaje se aleja de la idea de adquirir y repetir conocimiento y, por el contrario, se ubica en el ámbito de las estrategias.

El aprendizaje, como lo plantea Claxton (1999), implica el desarrollo de lo que denomina las 4 R: *resistencia*, como la capacidad de comprometerse con el aprendizaje a pesar de la incertidumbre; *recursos*, herramientas —cognitivas, sociales y culturales—; *reflexión*, que hace referencia a la mirada sobre el propio proceso de aprendizaje, metacognición, lo que implica planificar, monitorear y evaluar; y las *relaciones* necesarias para que el aprendizaje ocurra.

Esto nos advierte que la competencia es un entramado que puede transferirse a diversas áreas o contenidos escolares, a distintos contextos y con fines o

propósitos diferentes, siempre que existan mediaciones pedagógicas y condiciones sociales para realizarlas.

La anterior es una postura que se distancia de la visión instrumental que hace a un lado los problemas sustantivos de la formación humana (Díaz, 2009) y de los enfoques centrados en la medición del rendimiento escolar. En cambio, en términos de Del Rey (2012), se orienta hacia la *reterritorialización* de la educación, donde se encuentran los problemas globales a través de manifestaciones concretas y acciones “donde la vida del aula remite a la vida de los alumnos, que remite a la vida del barrio, que remite a la vida de la sociedad y que remite a la de la naturaleza” (p. 255).

Comprender y asumir la educación en este sentido concita a leer la relación entre dimensiones, competencias, enseñanza y evaluación *sin* esquematizar el pensamiento, *sin* subestimar el potencial de aprendizaje, *sin* generar diseños instruccionales con desarrollos lineales y *sin* desconocer el rol y la responsabilidad coordinada de las comunidades.

- *Aprendizajes*: son los resultados formativos visibles en la manera como las y los estudiantes comprenden, problematizan y actúan sobre los problemas socialmente relevantes (PSR). Se trata, entonces, del contenido de los procesos mentales, sociales, emocionales que permiten el dominio, la apropiación y el uso de los aprendizajes.

Los aprendizajes, de acuerdo con lo que plantean los organismos como el Banco Mundial (2018), deben ser medidos para dar cuenta de la calidad de los sistemas; por ello, *la crisis del aprendizaje* (Banco Mundial, 2018) expresa algunos problemas de la escuela, como la desigualdad, exclusión y pobreza, que impide que las y los estudiantes adquieran esos conocimientos que son necesarios para el desarrollo de competencias.

Sea cual fuere el lugar donde viven, todos los estudiantes deben aprender a interpretar numerosos tipos de textos escritos, desde etiquetas de medicamentos hasta ofertas de empleo, desde estados de cuenta bancarios hasta grandes obras literarias. Tienen que saber hacer cuentas, de modo de poder comprar y vender productos en los mercados, elaborar presupuestos familiares, interpretar convenios de préstamo o escribir códigos de ingeniería de software. Requieren también

de los razonamientos complejos y de la creatividad que se desarrollan a partir de esas habilidades básicas. Y necesitan las competencias socioemocionales (como la perseverancia y la capacidad para el trabajo en equipo) que los ayuden a adquirir y aplicar esas capacidades básicas y otras habilidades. (Banco Mundial, 2018, pág. 4)

Esta referencia del Banco Mundial a los aprendizajes los restringe a aquellos que pueden medirse y son útiles en la sociedad. Esto va en contravía de lo que señala Ordine (2013) sobre los saberes que escapan al utilitarismo y son pertinentes para la formación integral.

la idea de utilidad de aquellos saberes cuyo valor esencial es del todo ajeno a cualquier finalidad utilitarista. Existen saberes que son fines por sí mismos y que —precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial— pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad. En este contexto, considero útil todo aquello que nos ayuda a hacernos mejores. (p. 7)

Esta *crisis del aprendizaje* se produce por una combinación de factores: sociales, políticos, de orden público, culturales, económicos, de infraestructura y de recursos; que afectan al estudiantado. La superación de esta crisis pasa por la articulación de diversos factores a un propósito común: el aprendizaje como una herramienta vital para gestionar la incertidumbre, la articulación de saberes y el énfasis en la formación integral.

Así, “aprendizajes” hace referencia no solamente a la adquisición de conocimientos y habilidades y a su puesta en práctica en diversos espacios de interacción humana, sino también se desdobra en aprendizaje como “compromiso integral en el que llegamos a conocer y a conocer al mundo que nos rodea” (Oakeshott, 2009, p. 67). Esto significa que el MEN, como una especie de bisagra, une las demandas eficientistas del Banco Mundial con las iniciativas de una perspectiva derivada de la formación integral, la ética del cuidado.

En este espacio cobra sentido lo que Claxton propone como *mente de tortuga* (Claxton, 1999), que prioriza la reflexión sobre la inmediatez de la respuesta; el análisis de situaciones y la transferencia de conceptos y disposiciones. En este marco, la escuela debe proveer una cultura de aprendizaje que integre hábitos, información, conceptos y metacognición.

A estas posturas se suma la de Meirieu (2002), para quien aprender es un acto de voluntad del/de la estudiante; una decisión íntima que el/la profesor/a debe estimular mediante estrategias pedagógicas intencionadas.

Como establecen Walsh (2017) y Segato (2016a, 2016b), aprender en clave social implica también posicionarse éticamente frente a la diferencia, reconocer opresiones y desigualdades, y asumir responsabilidades políticas en la vida colectiva. En este sentido, un aprendizaje no es únicamente conceptual: es histórico, emocional, ético, político y territorial.

Bajo esta perspectiva, las dimensiones del ser se entrelazan con las capacidades, los aprendizajes y las competencias para potenciar un desarrollo humano integral. Esta relación permite que las y los estudiantes no solo adquieran herramientas técnicas, sino también que proyecten una vida con sentido, tomen decisiones responsables y ejerzan su ciudadanía de manera comprometida. Así, la capacidad se transforma en el vehículo que garantiza el desarrollo de aprendizajes esenciales e imprescindibles y que promueven competencias en las y los estudiantes, como una experiencia de empoderamiento real y de construcción de identidad en la escuela.

El desarrollo del ser humano en la escuela no es un evento estático, sino un proceso dinámico y continuo de expansión de libertades y movilización de recursos. Este proceso inicia con la *capacidad*, entendida desde Sen (2003) como la libertad sustantiva y el potencial inherente de cada estudiante para "ser y hacer" de manera digna; es la base sobre la cual se asienta la posibilidad de transformar la realidad.

Sobre este potencial, se desarrolla el aprendizaje como un proceso de incorporación y andamiaje, donde el sujeto apropia los recursos (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarios para dar sentido al mundo.

Sin embargo, el proceso solo alcanza su sentido pleno cuando se desemboca en la *competencia*. Siguiendo a Perrenoud (2008a, 2008b), la competencia es el proceso de movilización y orquestación de esas capacidades y aprendizajes en situaciones complejas y situadas. No basta con poseer el recurso (aprendizaje) o tener el potencial (capacidad); es necesario saber actuar de manera ética y eficaz en el territorio.

En esta visión, los tres conceptos se entrelazan en un ciclo de retroalimentación permanente: las capacidades facultan nuevos aprendizajes, y estos, al ser movilizados

como competencias, expanden nuevamente las capacidades del sujeto, permitiéndole transitar de manera fluida del saber teórico a la acción situada en sus cuatro ejes relacionales (consigo mismo/a, con otros seres humanos, con el entorno y con el mundo).

Todo lo anterior potencia a cada sujeto para el desarrollo de aprendizajes concebidos como el proceso de incorporación de recursos —conocimientos, habilidades y actitudes— a la estructura mental del/de la estudiante, dotándolo/a de las herramientas necesarias para comprender su realidad (Perrenoud, 2008a). Estos recursos se traducen en aprendizajes esenciales, los cuales orientan lo que realmente importa aprender en la escuela para asegurar una formación con sentido.

En la educación inicial, estos se denominan “aprendizajes imprescindibles”, entendidos como aquellos procesos del desarrollo que resultan fundamentales reconocer, observar y promover intencionalmente en las experiencias cotidianas y en el encuentro con las familias y las comunidades (Sarlé y Rodríguez, 2022). Tomar el concepto de *lo imprescindible* implica revelar que el aprendizaje no es una carga de contenidos, sino la adquisición de procesos que deben “estar siempre presentes”, pues son la base para que el/la estudiante comprenda su entorno y desarrolle la capacidad de actuar en él con autonomía y responsabilidad.

Estos aprendizajes trascienden la lógica de mínimos y se centran en los procesos vitales, esto es, los dinamismos fundamentales que permiten a las personas desarrollarse integralmente y participar activamente en la vida social, más allá de cumplir contenidos mínimos. Desde la formación integral, lo esencial se refiere a procesos que brindan capacidades a las y los estudiantes para vivir, convivir y transformar sus entornos. En ese sentido, la comprensión de las competencias en relación con las capacidades y los aprendizajes permite que se expresen en acciones situadas, movilizando saberes, actitudes y potencialidades en contextos reales.

2.6. La formación integral en los procesos de integración curricular y la interdisciplinariedad

Evocando a los griegos a través de Irene Vallejo (2022), es posible recordar el valor del conocimiento asociado a los procesos de formación, en tanto las divisiones de los saberes escolares son arbitrarias. “Nadie es más listo por elegir el cálculo o la historia. Las metas de los científicos y los artistas son las mismas: comprender el mundo, derribar prejuicios, hacernos libres” (Vallejo, 2025, p. 26).

Apropiar la interrelación y la interlocución como características de las disciplinas en el contexto de la enseñanza orientada a la formación integral (Cuartas Restrepo, 2018) es una perspectiva que invita a asumir relaciones bidireccionales, que cambia la pregunta predominante sobre el aporte de cada disciplina a dicha formación (relación unidireccional), por otra enfocada en la responsabilidad compartida (relación bidireccional). Desde esta postura, ser buen/a lector/a no es solo una responsabilidad atribuida al área de Lengua Castellana; dibujar no es actividad exclusiva de áreas o asignaturas artísticas; ser empático y solidario no está ceñido al área de Ciencias Naturales o al de la Ética.

¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura?, se pregunta Lomas (2023). Las respuestas no se circunscriben solo a contenidos académicos propios de esta área, sino también a la capacidad de comprensión y construcción de la condición humana. Esta misma pregunta, formulada para diferentes áreas, encuentra razones en las que no solo confluyen con la respuesta de Lomas, sino también evidencian las relaciones bidireccionales mencionadas.

La enseñanza, el aprendizaje y la construcción social no se asumen de manera aislada, como suele ocurrir en un currículo centrado en el desarrollo de asignaturas. Al respecto, Suasnabas-Pacheco y Fernández (2020) señalan que la interdisciplinariedad favorece la aplicación de los aprendizajes en la vida del/de la estudiante. Más allá, la interdisciplinariedad es un proceso dinámico y articulado que promueve el diálogo entre las diferentes áreas, con el fin de construir comprensiones complejas y situadas, permitiendo al/a la estudiante conectar conceptos, capacidades y culturas para fortalecer la comprensión de la realidad, la participación en la construcción de una sociedad equitativa e incluyente, y la resolución de problemas de su vida y de los territorios.

Las áreas del conocimiento son un medio y no un fin en sí mismas. Su propósito no es transmitir contenidos fragmentados, es activar procesos formativos que faculten al/a la estudiante para comprender, actuar y transformar su realidad. En esta perspectiva, la organización escolar por áreas debe ponerse al servicio de un proyecto educativo que promueva conexiones, diálogo de saberes y experiencias de aprendizaje significativas.

Esto implica que la formación integral se concreta mediante procesos de integración curricular orientados a desarrollar competencias en acción, es decir, capacidades que se ponen en juego en situaciones reales, contextualizadas y culturalmente relevantes. La integración, por lo tanto, consiste en la adquisición de comprensiones y prácticas que

apunten a la construcción de un proyecto de vida personal y comunitario, con sentido ético, social y político.

El/la estudiante como sujeto integral se forma desde diversas dimensiones y a través de componentes que dialogan con los contextos donde vive, aprende y participa. En estos escenarios concretos, la interdisciplinariedad adquiere sentido, pues permite leer los problemas desde múltiples perspectivas y construir soluciones colectivas pertinentes.

En este marco, la transformación del ejercicio docente hacia la colaboración se vuelve fundamental, debido a que la formación integral de las y los estudiantes emerge desde equipos de docentes que planifican, evalúan y reflexionan juntos, reconociendo las fortalezas de las disciplinas y el compromiso con la construcción de experiencias de aprendizaje integradoras. El trabajo colaborativo posibilita la materialización de la interdisciplinariedad y de la transversalidad curricular, favoreciendo que la evaluación para los aprendizajes se convierta en un espacio para comprender cómo aprenden las y los estudiantes, cómo se relacionan con su contexto y cómo avanzan en el desarrollo de sus competencias y capacidades.

2.7. La evaluación en el marco de la formación integral

La evaluación, entendida desde la perspectiva de la formación integral, trasciende la medición de logros cognitivos. Se orienta hacia la comprensión del proceso formativo del sujeto en todas sus dimensiones, reconociendo que aprender implica transformarse en relación consigo mismo/a, con las otras personas y con el entorno. En consecuencia, la evaluación implica el acompañamiento y la comprensión de cada estudiante, desde la construcción de la autorregulación, la colaboración y la autonomía.

La evaluación deja de ser un instrumento de control y se convierte en una práctica reflexiva, dialógica y emancipadora, coherente con los componentes de la formación integral. Por lo tanto, la evaluación para los aprendizajes es coherente con el aprendizaje a lo largo de la vida. Así, la evaluación en clave de formación integral implica transitar de un paradigma que pone el énfasis en la calificación, hacia un enfoque procesual y transformador. Esto requiere una cultura evaluativa basada en la retroalimentación, el error como oportunidad de aprendizaje y la autonomía del/de la estudiante.

En la formación integral, evaluar también es formar para la autonomía. Las y los estudiantes aprenden a evaluar sus decisiones, relaciones y aprendizajes, desde

un sentido ético. La evaluación se convierte en un proceso de autoconocimiento y autorregulación, elementos fundamentales para la construcción de proyectos de vida con sentido. La propuesta pedagógica propone un tránsito de la evaluación *del* aprendizaje hacia una evaluación *para el* aprendizaje, en la que el acento está en su función formativa y sostenible, sin excluir el papel de la función sumativa.

Esta propuesta, desarrollada en extenso por Salinas (2025), se fundamenta no solo en la evolución que la normativa nacional colombiana ha tenido a lo largo de las últimas dos décadas, sino también en premisas esenciales sobre las cuales apropiarse la evaluación como parte de la dinámica cotidiana escolar, que fortalezca, a su vez, el Sistema Institucional de Evaluación Educativa en cada territorio. La invitación es a pensar la evaluación como un acto profundamente pedagógico, ético y político.

La evaluación es parte constitutiva de los procesos educativos, en tanto favorecen el desarrollo de cada una/o de las y los estudiantes. Además, en el marco de la formación integral y desde una perspectiva pedagógica, la evaluación permite valorar, acompañar, orientar y mejorar los procesos educativos, ya que debe ser continua, sistemática y formativa (Colombia, Presidencia de la República, 2009). Su lugar es central en los procesos de aprendizaje y enseñanza, teniendo en cuenta que incide no solo en el modo como se comprende el aprendizaje, sino también en cómo se construyen las prácticas pedagógicas.

La evaluación debe superar las prácticas centradas exclusivamente en la medición. En contraste, aquella debe comprenderse como un proceso dinámico, que articula cada una de las dimensiones del ser (ambiental, ciudadana y política, cognitiva, comunicativa y cultural, corporal, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional). Esta articulación se lleva a cabo para convertirse en una posibilidad de orientación del proceso educativo, teniendo como base los ejes curriculares integradores, la flexibilidad y la integración. Y a través de la evaluación auténtica, la transversalidad de los contenidos y lograr la integralidad del ser, la equidad y la inclusión y la formación para la ciudadanía crítica.

Como advierte Shepard (2005), la evaluación es más poderosa cuando promueve la comprensión, la reflexión y la toma de decisiones informadas. Por lo anterior, es clave señalar que la evaluación formativa —y no la evaluación meramente selectiva— constituye el eje para transformar la relación pedagógica entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por ende, la cultura de la evaluación.

La evaluación con carácter formativo tiene un impacto significativo en el aprendizaje cuando se orienta hacia el seguimiento del proceso y no solo hacia la verificación de resultados (Black y Wiliam, 1998). Así, en el marco del desarrollo integral de cada estudiante, la evaluación es entendida como una práctica dialógica y situada, por ende, formativa. En este sentido, la evaluación es vista como esa oportunidad extraordinaria para que el/la estudiante aprenda mientras es evaluado/a. Por ello, este proceso debe ser visto como un espacio para el aprendizaje, y no como un proceso que, única y exclusivamente, certifica lo aprendido al medir, juzgar e incluso sancionar al/a la estudiante por su aprendizaje.

Esta concepción de evaluación formativa en el marco de la formación implica entender la evaluación como proceso dialógico y situado, que reconoce que el aprendizaje está imbricado en la subjetividad y en las experiencias socioculturales de cada estudiante, por lo que tiene una incidencia directa en la formación y en el desarrollo del ser en todas sus dimensiones. No solo mide, interpreta y acompaña procesos complejos. En contraste, los modelos tradicionales de evaluación, centrados en la calificación para medir, juzgar o sancionar el aprendizaje, desvirtúan o van en contravía de los propósitos de la evaluación formativa, como herramientas indispensables para reconocer la diversidad de ritmos, trayectorias y modos de aprender de cada estudiante.

Por lo anterior, en función de la formación integral, la evaluación debe propender por ampliar las posibilidades de aprendizaje, sin reducirlas a indicadores cuantitativos; reconocer la diversidad, eliminando los procesos de etiquetamiento; fortalecer la participación constante del/de la estudiante en su propio proceso de aprendizaje, y favorecer relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, por medio de la construcción de criterios de evaluación claros y pertinentes.

Esta concepción de la evaluación como proceso dialógico y situado coincide plenamente como los propósitos de la evaluación expuestos en el Decreto 1290 de 2009, "por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media" (Colombia, Presidencia de la República, 2009), compilado en el Decreto 1075 de 2015 o Decreto Único Reglamentario del Sector Educación en Colombia, en el que se explicita, en el artículo 2.3.3.3.2, que la evaluación para el aprendizaje de las y los estudiantes debe, entre otros propósitos:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances

2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. (Colombia, Presidencia de la República, 2015)

Los procesos de evaluación orientados únicamente a la calificación generan ansiedad y limitan la construcción de aprendizajes (Black y Wiliam, 1998). En contraste, procesos coherentes con la formación integral deben promover la participación, la comprensión y la construcción colectiva del conocimiento.

De ahí que la formación integral entiende la evaluación como un proceso que contribuye al desarrollo pleno del sujeto. No se trata solo de verificar desempeños, sino también de comprender cómo las y los estudiantes construyen sentido, enfrentan desafíos, se relacionan con otras personas y consigo mismos/as.

El aprendizaje exige prácticas evaluativas pertinentes y contextualizadas, pero, además, diseñadas para el desarrollo de la integralidad del ser en cada una de sus dimensiones, con las cuales las y los estudiantes puedan dar sentido a sus experiencias y conocimientos con nuevas comprensiones (Shepard, 2005).

Esta perspectiva de la evaluación implica reconocer ciertos atributos en la evaluación a propósito de cada dimensión, que se enuncian a continuación.

2.7.1. La evaluación como una real práctica formativa

La evaluación con carácter formativo se convierte en una herramienta que permite comprender los procesos de aprendizaje, reconocer los avances de las y los estudiantes y promover su participación activa. Según Stiggins (2002), la evaluación debe concebirse como una oportunidad para que las y los estudiantes desarrollen agencia y conciencia sobre su propio aprendizaje.

Esta visión coincide con la idea de Popham (2008), quien argumenta que la retroalimentación oportuna y específica es una de las estrategias más potentes para mejorar el aprendizaje.

De acuerdo con esto, se destacan en los procesos de evaluación cuatro elementos clave:

1. *Continuidad y procesualidad.* La evaluación acompaña el aprendizaje durante su desarrollo, lo que permite identificar momentos clave para intervenir pedagógicamente (Black y Wiliam, 1998).

2. *Regulación y toma de decisiones.* El/la docente interpreta la evidencia del aprendizaje para ajustar su enseñanza, mientras que el/la estudiante reconoce rutas y desafíos por enfrentar (Shepard, 2000).
3. *Diálogo y retroalimentación.* La evaluación tiene lugar en conversaciones que ayudan a clarificar criterios y a orientar procesos de mejora (Anijovich y Cappelletti, 2017; Boud, 2020; Santos Guerra, 1993).
4. *Autonomía y autorregulación.* La evaluación formativa potencia la capacidad del/ de la estudiante para monitorear y dirigir su propio aprendizaje (Stiggins, 2002).

2.7.2. Modalidades y acciones de la evaluación formativa

Atendiendo a la formación integral, algunas estrategias que fortalecen la autonomía, la comunicación, la colaboración y la toma de decisiones informada son:

- *Autoevaluación.* Fomenta la capacidad del/de la estudiante para reflexionar sobre sus procesos, identificar logros y plantear metas. Según Stiggins (2002), para que la autoevaluación sea efectiva, los criterios deben ser claros y comprensibles, y la retroalimentación debe fortalecer la autoeficacia del/de la estudiante.
- *Coevaluación.* Permite desarrollar habilidades de diálogo, escucha activa y argumentación. Shepard (2005) destaca que la evaluación colaborativa potencia la comprensión, porque obliga a las y los estudiantes a explicar y justificar sus procesos.
- *Heteroevaluación formativa.* El rol del/de la docente como mediador/a implica interpretar evidencias, ofrecer retroalimentación oportuna y diseñar experiencias que fortalezcan la comprensión. Como indica Popham (2008), la retroalimentación efectiva es descriptiva, orientada al proceso y no al error como falla.
- *Generar evidencias del aprendizaje.* La evaluación integral se apoya en múltiples evidencias: portafolios, rúbricas, proyectos, estudios de caso, diarios reflexivos, entre otros. Black y Wiliam (1998) enfatizan que estas evidencias deben vincularse a criterios explícitos que permitan comprender qué significa aprender bien.
- *Retroalimentación significativa.* La retroalimentación constituye un acto pedagógico y ético. Debe ser clara, específica, orientada a la mejora y sensible al proceso de cada estudiante. Stiggins (2005) sostiene que una retroalimentación adecuada incrementa la motivación, la implicación y la capacidad de autorregulación.

2.7.3. Criterios para una evaluación en el marco de la formación integral

1. *Pertinencia*: alineación entre evaluación, propósitos formativos y contexto.
2. *Coherencia*: consistencia entre criterios, metodologías y enfoque pedagógico.
3. *Pluralidad*: reconocimiento de diversas formas de demostrar el aprendizaje.
4. *Transparencia*: comunicación clara de criterios y expectativas.
5. *Inclusión*: consideración de diferencias sin convertirlas en desigualdades.
6. *Participación*: corresponsabilidad en el ejercicio evaluativo.
7. *Integralidad*: articulación de dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas.

La evaluación, entonces, cuando se entiende desde la perspectiva de la formación integral, se convierte en una práctica transformadora. No es un acto final, sino un proceso continuo que orienta la construcción de sentido, la reflexión crítica y el desarrollo humano. La evaluación formativa constituye un pilar para los aprendizajes profundos, la autonomía y la participación. En consecuencia, los lineamientos curriculares deben situar la evaluación como un componente estructurante que promueva sujetos críticos, reflexivos y capaces de comprender y transformar su entorno.

Por lo anterior, desde la perspectiva de la formación integral, la evaluación mantiene la concepción de proceso multidimensional orientado a potenciar el desarrollo del proyecto de vida de cada estudiante. Su enfoque participativo y situado tiene en cuenta las realidades del territorio, la diversidad cultural y el momento histórico de quienes lo habitan. Así, se reconoce un/a estudiante que aplica lo aprendido en su vida personal y social. Por lo tanto, la familia, la comunidad y la escuela participan no para juzgar, sino para acompañar las transformaciones previstas y emergentes.

En este sentido, cada característica de la evaluación fortalece las capacidades y las competencias, propicia la apropiación de conocimientos y favorece su transferencia a otros ámbitos de acción. La evaluación es el dispositivo que hace real la integración; pues su consideración en estos ámbitos da importancia a cada dimensión, remarca su valor en la formación.

La Tabla 1 presenta las características de la evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral.

Tabla 1. Características de la evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral

Características	Comprensiones
Integralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende al ser humano en su totalidad, reconociendo las múltiples dimensiones del desarrollo. • Valora los procesos, las actitudes, los vínculos y la capacidad de actuar de manera responsable frente a sí mismo/a y a las demás personas. • Articula los saberes y las experiencias.
Formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Cumple una función esencialmente pedagógica: formar mientras se aprende. • La retroalimentación constante, el reconocimiento de los avances y la identificación de oportunidades de mejora hacen parte del proceso de aprendizaje. • Su propósito central es orientar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo la autorregulación, la motivación y el desarrollo de la autonomía.
Participativa	<ul style="list-style-type: none"> • Se construye de manera colectiva y dialógica, incorporando la voz de las y los estudiantes, los y las docentes y la comunidad educativa. • Involucrar a los actores y las actoras en la definición de criterios, instrumentos y momentos de evaluación fomenta el sentido de corresponsabilidad y aprendizaje compartido. • Se transforma la relación vertical entre quien evalúa y quien es evaluado/a, para dar paso a una experiencia de colaboración y construcción conjunta de saberes.
Incluyente	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la diversidad de experiencias, ritmos y estilos de aprendizaje. • Se adapta a las necesidades de cada estudiante y valora los distintos modos de expresión del conocimiento, respetando las diferencias culturales, lingüísticas y contextuales. • Busca garantizar la equidad y la justicia educativa, brindando a todos y todas las condiciones para demostrar sus aprendizajes desde sus propias potencialidades.
Pertinente	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene sentido y coherencia con la realidad del/de la estudiante y su entorno. • Se relaciona con los proyectos de vida, los contextos sociales y culturales, y las demandas del mundo actual. • Implica diseñar procesos evaluativos contextualizados, que respondan a las necesidades formativas y a los propósitos de la educación integral, fortaleciendo el vínculo entre escuela, comunidad y sociedad.

Características	Comprensiones
Continua	<ul style="list-style-type: none"> • Es un proceso permanente de acompañamiento, observación y diálogo. • Garantiza que el aprendizaje se comprenda como una trayectoria y no como un resultado puntual. • Involucra momentos de diagnóstico, seguimiento y cierre, articulados de manera coherente, para favorecer la mejora progresiva.
Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> • Implica un proceso de comprensión y autoconocimiento, donde el/la estudiante y el/la docente reflexionan sobre los aprendizajes, los métodos, las dificultades y los logros. • Fomenta la autorregulación, permitiendo reconocer el sentido de lo aprendido y construir criterios propios para valorar el progreso. • En la dimensión institucional, la reflexividad implica revisar las prácticas pedagógicas y los enfoques que orientan la enseñanza.

Hablar de evaluación de la formación integral implica un proceso corresponsable de los sujetos para lograr construcciones subjetivas situadas histórica y socialmente, éticas, ciudadanas y ambientales. Nos aproximamos, entonces, a una idea de evaluación para el aprendizaje (Boud y Soler, 2016; Carless, 2007) que implica comprender la evaluación como un ejercicio ético que es, en sí mismo, un acto de formación integral.

Esta perspectiva supone una serie de requisitos para su cumplimiento; por ejemplo, y con base en las concepciones de capacidades, competencias y aprendizajes, implica el uso de situaciones auténticas y el desarrollo de la regulación de los propios procesos en interacción con otras personas y con mediaciones pedagógicas desde una perspectiva metacognitiva. Esto podría permitir el desarrollo del juicio evaluativo (Boud, 2000) y el intercambio epistémico de saberes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su calidad, a través de diálogos con sentido, es decir, procesos de retroalimentación dialógica que implican poner en escena el juicio evaluativo como construcción colectiva.

3. Principios y ejes de organización curricular



3. Principios y ejes de organización curricular

Los currículos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje se concretan cuando, desde la escuela, se articulan con las dimensiones del ser, garantizando que los aprendizajes no sean fragmentados, sino multidimensionales, transversales, situados y transformadores; para ello, tanto los ejes curriculares relacionales como los ejes curriculares integradores, ofrecen concepciones, experiencias, orientaciones que sirven de guía para el desarrollo de prácticas contextualizadas que atienden las particularidades territoriales en el marco de los propósitos nacionales de formación.

La concreción de las propuestas curriculares está asociada, entre otras variables, a cuatro principios fundamentales: coherencia, transversalidad, flexibilidad y armonización.

1. La *coherencia* orienta la articulación entre los fines de la educación, las competencias que se busca desarrollar, las capacidades, las estrategias didácticas empleadas y la evaluación para los aprendizajes, evitando contradicciones entre lo que se declara y lo que se practica.

En términos de González *et al.* (2021), la coherencia en el currículo no es automática, requiere revisar las relaciones entre prácticas de enseñanza e instrumentos de evaluación; también, en el saber, el hacer y el demostrar.

Además, estos autores afirman que el diseño curricular debe estar acompañado de seguimiento sistemático, reflexión crítica y ajustes constantes, para lograr que la coherencia logre los impactos esperados en la formación integral de las y los estudiantes.

Esta coherencia no puede ser solo técnica: debe ser también ética, pedagógica y política.

2. La *transversalidad* implica integrar saberes y dimensiones del ser en torno a problemas o proyectos comunes, superando la fragmentación disciplinar y favoreciendo una comprensión holística de la realidad.

Correa y Pérez (2022) plantean que un currículo transversal propone reorganizar los contenidos educativos, mediante la integración de saberes y prácticas investigativas entre las áreas y abordando problemas reales. Además,

promueve un aprendizaje colaborativo, socializado y epistémico, que fortalece diversas capacidades y competencias, así como fomenta el diálogo entre distintos campos del conocimiento.

Estas características aportan a las comprensiones de la escuela alrededor de la formación integral.

3. La *flexibilidad* permite adaptar el currículo a las potencialidades y necesidades de las y los estudiantes, los contextos territoriales y culturales, y las transformaciones sociales, garantizando pertinencia y equidad.

La flexibilidad curricular, argumentada por Carrillo y Benavidez (2022), es clave para responder a la diversidad estudiantil, a los contextos cambiantes y a la pertinencia social de la educación.

Este principio mantiene una relación directa con la formación integral de las y los estudiantes y es el que posibilita que en el territorio nacional existan diversas formas de materializar el currículo, respondiendo a las realidades y necesidades de las escuelas en los territorios.

4. La *armonización* se refiere a la capacidad del currículo para ofrecer trayectorias educativas fluidas, sin rupturas abruptas o cambios descontextualizados entre un nivel y el otro. Abarca todas las transiciones: inicial a básica primaria, básica primaria a básica secundaria, básica secundaria a educación media.

Cada transición debe reconocerse como un momento clave en la vida de las y los estudiantes y debe ser acompañada intencionalmente desde las dimensiones del ser, la pedagogía y la evaluación.

De esta manera, los ejes curriculares integradores actúan como hilo conductor entre ciclos, permitiendo que lo esencial permanezca, mientras las experiencias formativas y los desafíos se complejizan.

Estos cuatro principios actúan en conjunto para consolidar propuestas como instrumentos vivos, posibilitando la incorporación de la formación integral a las dinámicas escolares e institucionales. Además, permite que la escuela piense, desarrolle, autoevalúe y mejore en función de los aprendizajes de las y los estudiantes.

En este sentido, es pertinente que la organización curricular tenga en cuenta la relación del sujeto con los *problemas socialmente relevantes* (PSR), pues parte de su reconocimiento como sujeto social e histórico, situado y comprometido con la vida colectiva.

Los PSR, entonces, se entienden como conflictos públicos, complejos y controversiales, que afectan de manera directa la vida de las comunidades, articulan pasado, presente y futuro, y exigen miradas integradas desde distintos campos del saber.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se asume como neutral ni ahistórico, sino como una construcción social producida en contextos concretos de poder, cultura e historia, como lo plantean Berger y Luckmann (1968), al señalar que la realidad social se instituye mediante procesos de significación compartida.

El punto de partida del aprendizaje ya no es una secuencia disciplinar cerrada, sino los problemas reales que interpelan a las y los estudiantes en sus territorios. Esta lógica se sustenta en la propuesta de integración curricular centrada en problemas reales desarrollada por Beane (2010), quien afirma que el aprendizaje adquiere sentido cuando se organiza alrededor de situaciones significativas que exigen la movilización articulada de distintos saberes.

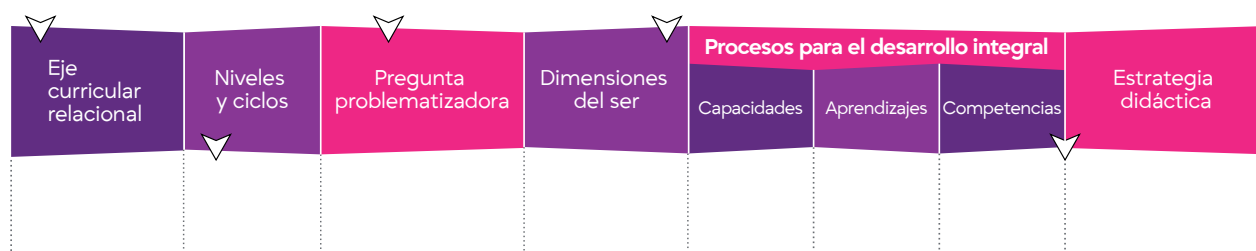
Para la planeación curricular, los PSR se concretan a partir de *preguntas problematizadoras* que ponen en diálogo aquellas relaciones del ser que están en tensión consigo mismo/a, con las otras personas, con el mundo y las tecnologías.

Las preguntas problematizadoras se definen como dispositivos pedagógicos diseñados para transformar el currículo estático en un proceso dinámico de indagación. En la planificación, estas preguntas no buscan respuestas cerradas o memorísticas, sino que actúan como el núcleo integrador que articula los contenidos con la realidad del/de la estudiante.

Según Magendzo (2003), estas interrogantes permiten “problematizar el conocimiento, ponerlo en tela de juicio y relacionarlo con la vida cotidiana”, lo que obliga al docente a diseñar una secuencia didáctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico en lugar de la simple transmisión de información.

Orientar la planeación curricular desde preguntas problematizadoras ayuda a definir qué capacidades, aprendizajes y competencias son esenciales para el desarrollo de procesos de formación integral. Para lo anterior, la matriz para la planeación curricular (véase Tabla 2) se constituye en el mapa que aterriza esta intención pedagógica. Inspirada en el pensamiento de Juan Amos Comenio, donde la escuela y la didáctica son parte del mundo social y de la vida misma, esta estructura busca humanizar el currículo, al organizar el saber de manera íntegra y situada (Runge Peña, 2012).

Tabla 2. Representación de los elementos de una matriz para la planeación curricular



La matriz se organiza a partir de un *eje curricular relacional*, que conecta al sujeto con su entorno, desplegándose en los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo para asegurar una formación a lo largo de toda la vida.

El corazón de esta planeación es la pregunta problematizadora, que permite definir un PSR, y que vincula las dimensiones del ser con la realidad social, posibilitando que los procesos para el desarrollo integral (capacidades, competencias y aprendizajes) no sean contenidos aislados, sino herramientas para la vida. En otras palabras, la pregunta problematizadora y el PSR son los dispositivos que activan y concretan el eje curricular en situaciones reales de aprendizaje.

Esta matriz cumple una función de referente para la organización curricular y, al mismo tiempo, orienta los elementos propios del diseño curricular que cada establecimiento educativo debe proyectar a la luz de su autonomía escolar (artículo 77 de la Ley General de Educación) (Colombia, Congreso de la República, 1994).

Finalmente, las estrategias didácticas actúan como el motor que dinamiza este proceso, garantizando que la escuela sea un espacio de acción donde se potencia la autonomía y la participación ciudadana.

3.1. Las experiencias didácticas y educativas, las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales como ejes curriculares integradores o relacionales

La formación integral se sustenta en un horizonte educativo orientado al desarrollo de la persona desde diferentes dimensiones. En esta perspectiva, las experiencias didácticas y educativas, las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales se convierten en ejes curriculares integradores que permiten la articulación de las capacidades, las competencias y los aprendizajes que desarrollan las múltiples dimensiones del ser. Esto favorece la movilización de los aprendizajes hacia la resolución de problemas reales (Aburto Jarquín, 2022). Por lo tanto, orientan las propuestas curriculares, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la cultura institucional hacia el desarrollo del ser humano.

Desde esta perspectiva, emergen el sentido y el significado de los ejes curriculares relacionales como lazos que articulan y cumplen la función de armonizar, por un lado, las dimensiones del ser humano desde la integralidad, y por otro, los saberes, las prácticas pedagógicas, las experiencias formativas y las políticas institucionales. Gracias a ello, los ejes curriculares relacionales se convierten en la estructura que promueve el desarrollo de capacidades, competencias y aprendizajes esenciales, organizados en torno a propósitos comunes y situaciones relevantes para la vida escolar y comunitaria.

Los ejes curriculares relacionales emergen del reconocimiento de que la formación integral no se logra mediante la suma fragmentada de contenidos, áreas o actividades, sino a través de la unidad entre las dimensiones del ser humano, los saberes, las prácticas pedagógicas y el contexto sociocultural, en asocio con las orientaciones que las políticas educativas ofrecen.

Dichos ejes emergen de la comprensión de cada estudiante como ser multidimensional, en permanente desarrollo y profundamente influenciado por sus relaciones, territorios, historias y proyectos de vida. De allí que su función principal sea armonizar las dimensiones del ser, a través de un hilo conductor que dé coherencia a los procesos educativos. Esto permite que la integralidad se exprese en decisiones curriculares concretas: ¿qué se enseña? ¿A quién se enseña? ¿Dónde se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Para qué se enseña? ¿Cómo se evalúa?

El segundo fundamento es el proceso de integración curricular. Como parte de la organización curricular, experiencias didácticas y educativas, las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales son ejes curriculares integradores o relacionales que surgen también

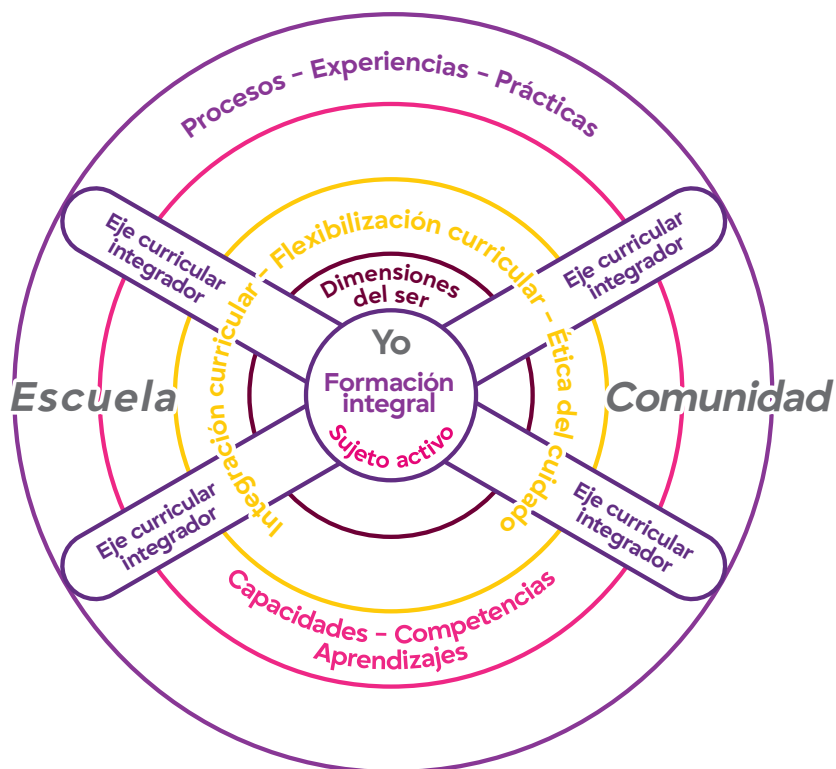
del proceso de integración, lo que posibilita vincular los saberes propios y comunitarios, los saberes científicos y escolares, y las realidades territoriales.

La noción de *ejes curriculares relacionales* surge como respuesta a la fragmentación tradicional del currículo y la necesidad de articular las dimensiones, las competencias, las capacidades, los saberes y los aprendizajes de las y los estudiantes desde unos propósitos comunes. Los ejes constituyen estructuras organizadoras que otorgan coherencia, sentido y unidad a la formación integral, permitiendo las relaciones con los saberes y las realidades de los territorios (Malagón y Páez-Martínez, 2022), lo que faculta para que se desarrollen aprendizajes pertinentes y transferibles.

Las dimensiones del ser en la formación integral se materializan en las competencias y estas se relacionan con las capacidades, lo que permitirá que se reflejen en los aprendizajes. En esta lógica, se incorporan a los proyectos educativos institucionales para construir un currículo vivo, contextualizado y humanizante, donde el conocimiento y el compromiso social se entrelazan para formar a las y los estudiantes de manera integral.

En este sentido, los ejes se constituyen en dispositivos que articulan el conocimiento científico, las prácticas pedagógicas y la transformación social del sujeto (Rincón Machado, 2013) (véase Figura 5).

Figura 5. Interdependencia de los ejes



La figura 5 representa el modelo concéntrico, que puede

entenderse como una cartografía de la formación humana, que describe cómo el sujeto se sitúa en distintos ejes de relación: consigo mismo, con los otros, con la sociedad y con el mundo. Este proceso no es lineal ni acumulativo, sino interdependiente y recursivo: cada esfera amplía, transforma y resignifica a las demás. Desde esta mirada, la formación integral es un movimiento expansivo que articula la subjetividad, la comunidad y la experiencia compartida del mundo. (Giraldo *et al.*, 2026, p. 29)

El núcleo es el “yo”, un sujeto activo de derechos que se despliega en las dimensiones del ser: ambiental, ciudadana y política, cognitiva (crítica del sujeto), comunicativa, corporal, cultural, ética, histórica y de memoria histórica, y socioemocional.

Siguen tres círculos de color: vinotinto, amarillo y fucsia, así:

- Vinotinto: elementos que se articulan para promover acciones, acompañar procesos y visibilizar formas de encuentro.
- Amarillo: la secuencia de progresión de logros, apropiaciones y el despliegue de las capacidades de los sujetos.
- Fucsia: procesos, experiencias y prácticas de la vida escolar.

Como líneas que cruzan, se encuentran los ejes curriculares integradores que simbolizan la noción de currículo como un tejido entre la escuela y la comunidad.

El círculo externo presenta el entorno: la escuela y la comunidad, escenarios de la formación integral.

Los ejes curriculares relacionales emergen como respuesta a las realidades sociales, culturales y políticas de cada momento histórico, y orientan la acción pedagógica hacia la comprensión y la transformación del entorno. Por lo tanto, no constituyen estructuras rígidas ni universales; por el contrario, reconocen que Colombia y cada comunidad educativa es diversa, multicultural y pluriétnica, donde las instituciones educativas viven desafíos particulares que demandan enfoques diferenciados.

Por ello, los lineamientos curriculares establecen unos ejes integradores de referencia, pero los establecimientos educativos, desde su autonomía escolar y responsabilidad pública, pueden construir otros ejes, ajustar los existentes o complementarlos, siempre y cuando se mantenga: el respeto por los principios curriculares de la formación integral, la coherencia conceptual, la orientación hacia el desarrollo de capacidades, competencias y aprendizajes esenciales, y la pertinencia territorial y comunitaria.

Como se ha enunciado, los ejes curriculares integradores o relacionales no son áreas ni contenidos; por lo tanto, se representan desde tres componentes:

1. Los procesos que se dan al interior de los establecimientos educativos y desde sus relaciones con el territorio. Se relacionan con qué cambios en el/la estudiante, en la escuela y en la comunidad se buscan.
2. Las políticas institucionales, los recursos, las alianzas, las tecnologías de la información y la comunicación, los lenguajes, los ambientes de aprendizaje, las políticas, los proyectos obligatorios, que permiten que los ejes existan.
3. Las prácticas, las acciones observables en el aula, la dirección, la comunidad y la vida escolar.

A continuación, y como ejemplo de la manera cómo se articulan los diversos elementos que hemos presentado, la Tabla 3 recoge una forma de operacionalización de la formación integral.

Tabla 3. Matriz para planeación curricular

Eje curricular relacional	Niveles y ciclos	Pregunta problematizadora	Dimensiones del ser	Procesos para el desarrollo integral			Estrategia didáctica
				Capacidades	Aprendizajes	Competencias	
Con la vida y el entorno	Preescolar (prejardín, jardín y transición)	¿Cómo nos relacionamos con las demás personas, con nuestro cuerpo y con el entorno a través del juego, las emociones y la palabra?	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión socioemocional • Dimensión corporal • Dimensión comunicativa y creativa • Dimensión ética 	Capacidad de reconocimiento de sí y de los otros; expresión básica de emociones; disposición al cuidado del propio cuerpo y del entorno; apertura al juego compartido y a la escucha	Reconoce a las otras personas como parte de su entorno cercano; expresa emociones y necesidades de manera progresiva; participa en juegos y actividades colectivas con acompañamiento	Convivencia y paz (competencias ciudadanas)	<ul style="list-style-type: none"> • Diario del aprendizaje • A través de dibujos, relatos orales y registros guiados por el/la docente, los niños y las niñas expresan emociones, vivencias y relaciones con las otras personas y el entorno
	Ciclo 1 (1.º-3.º)	¿Qué nos permite reconocer, comprender y respetar a las demás personas para convivir de manera justa en la escuela y la familia?	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión cognitiva • Dimensión socioemocional • Dimensión ética • Dimensión comunicativa y creativa • Dimensión corporal 	Capacidad de reconocimiento de la otra persona; empatía y sensibilidad frente a los sentimientos propios y ajenos; autorregulación emocional básica; disposición al cuidado de sí y de las demás personas	Comprende normas básicas de convivencia y actúa con respeto en situaciones cotidianas	Convivencia y paz (competencias ciudadanas); comprensión e interpretación textual y producción textual (lenguaje)	Círculos de pensamiento
	Ciclo 2 (4.º-5.º)	¿Por qué el diálogo, el respeto por las normas y la participación ayudan a resolver conflictos y mejorar la convivencia escolar?	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión cognitiva • Dimensión socioemocional • Dimensión ética • Dimensión ciudadana y política • Dimensión comunicativa y creativa 	Disposición al diálogo y la escucha activa; capacidad de reflexión ética sobre normas y acuerdos; sentido de corresponsabilidad en la vida escolar; apertura a la participación colectiva	Problematiza conflictos escolares y propone soluciones pacíficas	Convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática (competencias ciudadanas); comprensión e interpretación textual, producción textual y medios de comunicación (lenguaje); pensamiento social (ciencias sociales)	Portafolio de aprendizajes

Eje curricular relacional	Niveles y ciclos	Pregunta problematizadora	Dimensiones del ser	Procesos para el desarrollo integral			Estrategia didáctica
				Capacidades	Aprendizajes	Competencias	
Con la vida y el entorno	Ciclo 3 (6.º-7.º)	¿Qué relaciones existen entre nuestras decisiones, las normas y las consecuencias que tienen en la convivencia y el entorno?	<ul style="list-style-type: none"> Dimensión cognitiva Dimensión socioemocional Dimensión ética Dimensión ciudadana y política Dimensión ambiental 	Capacidad de análisis de situaciones sociales y ambientales; autorregulación emocional en contextos de conflicto; sentido de responsabilidad frente a las decisiones individuales y colectivas	Analiza las problemáticas de convivencia y del entorno, y actúa responsablemente	Convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática (competencias ciudadanas); pensamiento social, reflexivo y sistémico (ciencias sociales); uso comprensivo del conocimiento científico e indagación (ciencias naturales)	Proyectos con sentido
	Ciclo 4 (8.º-9.º)	¿En qué medida la participación democrática, la memoria histórica y el uso crítico de la información influyen en la construcción de ciudadanía?	<ul style="list-style-type: none"> Dimensión cognitiva Dimensión ética Dimensión ciudadana y política Dimensión histórica y de memoria histórica Dimensión comunicativa y creativa Dimensión cultural 	Pensamiento crítico frente a problemáticas sociales e históricas; capacidad de deliberación pública; conciencia ética frente a la diversidad y la diferencia; sensibilidad frente a la memoria histórica	Interpreta los problemas sociales como desigualdad, conflicto y desinformación, y participa de forma argumentada	Participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (competencias ciudadanas); pensamiento social e histórico (ciencias sociales); comprensión e interpretación textual, producción textual y análisis de medios de comunicación (lenguaje)	Estudio de caso y laboratorio de ideas
	Media (10.º-11.º)	¿Qué capacidades necesitamos desarrollar para actuar ética y responsablemente frente a los problemas sociales, ambientales y políticos del contexto local y global?	<ul style="list-style-type: none"> Dimensión cognitiva Dimensión ética Dimensión ciudadana y política Dimensión ambiental Dimensión cultural Dimensión comunicativa y creativa 	Capacidad de toma de postura ética; liderazgo democrático; pensamiento crítico y prospectivo; compromiso con la transformación social y el bien común	Comprende, problematiza y actúa frente a problemáticas sociales mediante proyectos de impacto social	Participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (competencias ciudadanas); pensamiento social, reflexivo y sistémico (ciencias sociales); pensamiento numérico, variacional y aleatorio para la resolución de problemas (matemáticas); uso comprensivo del conocimiento científico e indagación (ciencias naturales)	Laboratorio de ideas y proyectos con sentido

MEN: Ministerio de Educación Nacional.

Dada la diversidad territorial, las distintas maneras como se expresa el saber pedagógico territorial, las formas de organización escolar y de la relación pedagógica, creemos importante presentar un ejemplo más sobre la planeación curricular, que no se inscribe en la matriz, sino que recoge aspectos relativos al aprendizaje, teniendo en cuenta, además, lo que hemos destacado antes a partir de Biesta (2017), de que la formación no es un proceso lineal ni secuencial, sino un movimiento expansivo, dinámico y fluido que, bajo la figura de una espiral, permite a los sujetos de la educación la *cualificación* (habilidades, conocimientos y disposiciones) para hacer algo, la integración en órdenes culturales (territoriales, familiares, escolares, comunitarias) que posibilita la construcción del *nosotros*, y la *subjetivación*, es decir, su capacidad de ser sujeto y mediante las capacidades actuar con libertad, autonomía y con base en los aprendizajes obtenidos.

Por ello, los dos ejemplos que presentamos a continuación en la Tabla 4 retoman estas ideas y se posicionan en espirales de doble sentido, que recogen perspectivas de la formación integral que buscan responder a preguntas relativas a qué significa este conocimiento para el mundo (cualificación/socialización) y qué significa para mi propia libertad (subjetivación).

Tabla 4. Alternativa para planeación curricular

Eje curricular relacional	Pregunta problematizadora	Dimensiones del ser	Procesos para el desarrollo integral		Estrategia didáctica
			Capacidades	Aprendizajes	
Relación consigo mismo/a y con las demás personas	<i>La atención como cuidado y resistencia.</i> Dice Josep María Esquirol, en <i>La resistencia íntima</i> (2015), que atender es cuidar, detenerse en lo sencillo para resistir a la dispersión y a la velocidad que marca los tiempos. Con base en ello, ¿qué nos dice un objeto cotidiano si lo miramos con suficiente paciencia? ¿Cómo se convierte el silencio en una forma de cuidado?	Ambiental, ciudadana y política, comunicativa, cultural, ética, histórica y de memoria histórica	Asombro, desautomatizar la mirada, recogimiento, hospitalidad, ética del cuidado	Suspensión del juicio, responsabilidad, interdependencia	Círculos de palabra, laboratorios de ideas, proyectos con sentido
	<i>Historia de la belleza y de la fealdad.</i> Dice Umberto Eco que <i>la belleza y la fealdad</i> no son conceptos absolutos ni universales, sino construcciones culturales que cambian según la época, la clase social y el contexto filosófico. En sus obras <i>Historia de la belleza</i> e <i>Historia de la fealdad</i> , Eco demuestra que la belleza a menudo se ha ligado a la proporción, la armonía y la luz, pero también a lo dionisiaco y lo perturbador. La fealdad no es solo lo opuesto a la belleza; es una categoría con autonomía propia que genera fascinación, asco o miedo, y que a menudo es más creativa y honesta que la belleza idealizada. Con base en esta aproximación, nos proponemos comprender: ¿cómo los cánones estéticos condicionan nuestra percepción social?	Cognitiva, socioemocional, ética, ciudadana y política, corporal, histórica y de memoria histórica, cultural, comunicativa	Alfabetización visual; juicio crítico para entender que los gustos son políticos y están mediados por el poder; empatía estética, historicidad	Conceptos, distinciones, contextos históricos, historias	

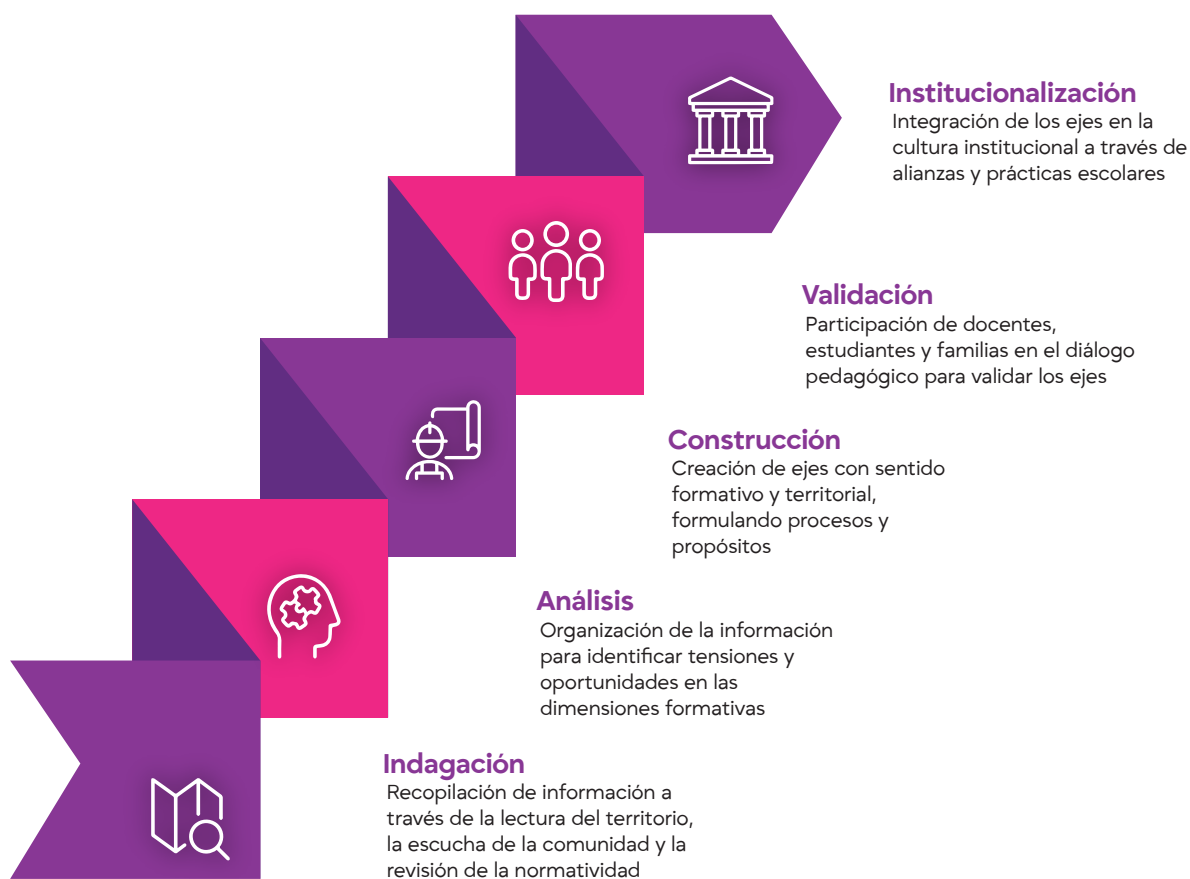
3.2. Procedimiento para identificar y consolidar ejes curriculares integradores o relacionales

La identificación y el desarrollo de ejes curriculares integradores o relacionales requiere de un proceso participativo, reflexivo y situado que permita a la escuela comprender su realidad, dialogar con las múltiples voces del territorio y traducir sus necesidades en propósitos formativos comunes. Este procedimiento no es lineal ni técnico; se fundamenta en la lectura del contexto, el análisis pedagógico y la construcción colectiva de sentidos.

Las fases que se presentan a continuación ofrecen una ruta orientadora para que los establecimientos educativos identifiquen, formulen, validen e institucionalicen ejes que articulen las dimensiones del ser, las áreas del conocimiento, los proyectos pedagógicos y la vida comunitaria, fortaleciendo así una formación integral pertinente y coherente con los desafíos de la escuela colombiana.

En la Figura 6 se presenta una propuesta para el desarrollo de ejes curriculares integradores, como una secuencia de fases para articular ejes que contribuyan a la formación integral.

Figura 6. Desarrollo de ejes curriculares integradores



- *Fase 1. Indagación: diagnóstico formativo y territorial.* Esta fase consiste en comprender el territorio y la comunidad educativa. Implica leer el territorio desde sus componentes sociales, culturales, ambientales y productivos, así como escuchar a estudiantes, familias, docentes, directivos y actores locales. También incluye la revisión de la normatividad vigente en educación y otras

partes interesadas, de las orientaciones curriculares nacionales y de otros referentes o experiencias educativas que surgen desde la escuela y los territorios. El objetivo es construir una comprensión amplia del contexto, que permita fundamentar los ejes curriculares integradores.

- *Fase 2. Análisis: relación entre potencialidades/necesidades y dimensiones del ser.* Una vez recopilada la información, se organiza según las dimensiones del ser para identificar coincidencias, tensiones y oportunidades formativas. En esta fase se determinan cuáles potencialidades/necesidades son prioritarias y cuáles articulan las dimensiones del ser. El análisis posibilita reconocer las prácticas educativas que atraviesan la vida escolar y que pueden constituirse en ejes curriculares integradores.
- *Fase 3. Construcción: acción pedagógica y comunitaria.* Con el análisis realizado, se procede a nombrar cada eje de manera clara y con sentido formativo y territorial. Se formulan los procesos formativos y las orientaciones pedagógicas que estructuran cada eje. Además, se define cómo cada uno convoca las dimensiones del ser, las áreas del conocimiento y los procesos de participación comunitaria. Esta fase da forma conceptual y pedagógica a los ejes curriculares integradores.
- *Fase 4. Validación: diálogo pedagógico y comunitario.* Los ejes construidos se socializan y discuten con docentes, estudiantes, familias y aliados del territorio, mediante asambleas, mesas de diálogo, talleres de comprensión. A través de estos espacios se ajustan, fortalecen y clarifican los ejes curriculares integradores. La validación comunitaria permite consolidar acuerdos y establecer compromisos para su implementación, asegurando que los ejes respondan a las realidades y expectativas del territorio y la comunidad educativa.
- *Fase 5. Institucionalización: cultura institucional.* Finalmente, los ejes se integran al Proyecto Educativo Institucional, al Plan de Mejoramiento Institucional y a los itinerarios de trabajo que se articulan con áreas y proyectos. También se consolidan alianzas con actores territoriales que fortalecen su desarrollo. Esta fase busca que los ejes se conviertan en prácticas escolares sostenibles que promuevan la vida colectiva, orienten el horizonte institucional y se traduzcan en una cultura institucional de formación integral.

3.3. Niveles de apropiación de la formación integral en el establecimiento educativo

El desarrollo institucional para la incorporación y vivencia de la formación integral en la cultura escolar es un proceso progresivo y reflexivo. Para ello es necesario configurar equipos interdisciplinarios, espacios de trabajo colegiado y protocolos que garanticen que la integralidad no dependa de voluntades individuales, sino que se inscriba en una cultura escolar, bajo condiciones institucionales de liderazgo distribuido, tiempos protegidos y vínculos con las familias y las comunidades.

Este es un llamado tanto a la institucionalidad, como a la autogestión, el ejercicio de la autonomía curricular y, especialmente, al compromiso educativo que asume el/la maestro/a. Las palabras de Salinas (2025) reiteran este compromiso:

La formación integral no se decreta en un documento ni se limita a un conjunto de actividades. Es, ante todo, una práctica diaria y compartida. Se manifiesta en los gestos, en la elección de las palabras, en las decisiones pequeñas, en la manera de nombrar y de escuchar. En esa vía, la formación integral florece cuando todos estos actores se reconocen como parte de un mismo proyecto y asumen que su responsabilidad no termina en el cumplimiento de funciones técnicas, sino que implica un compromiso genuino con el desarrollo humano.
(Manuscrito no publicado)

Observar, desde la práctica pedagógica, la relación entre dimensiones, capacidades, competencias, enseñanza, aprendizajes y evaluación influye en el diseño y la concreción de las propuestas educativas. Estas se orientan a procesos de planeación de aula, áreas y proyectos institucionales, pero también ofrecen la posibilidad de analizar y validar aquello que emerge y no fue previsto, atendiendo a la singularidad, a la flexibilidad, y al desarrollo individual, colectivo y contextual. Por ello, los niveles de apropiación de la formación integral en los establecimientos educativos pueden variar y estar en la línea del mejoramiento continuo.

En la Figura 7 se representan los niveles de apropiación institucional que favorecen la formación integral.

Figura 7. Niveles de apropiación institucional que favorecen la formación integral



El primer nivel es el *compromiso educativo*. El establecimiento educativo reconoce la importancia de la formación integral, comienza a construir una visión compartida sobre el desarrollo humano como centro del proceso educativo. Se explicita el compromiso ético con la formación integral en el Proyecto Educativo Institucional, desde el horizonte institucional. En espacios de participación, como el Consejo Académico y Consejo Directivo, se lideran las reflexiones sobre las dimensiones del ser, lo que da como resultado la construcción de proyectos piloto y procesos de sensibilización a la comunidad educativa sobre los ejes curriculares integradores.

El segundo nivel es la *autogestión*. El establecimiento educativo parte de la declaración de la acción consciente y sistemática de procesos de formación integral. La comunidad educativa asume responsabilidades concretas en la planeación, ejecución y evaluación de estrategias de formación integral. Se implementan prácticas pedagógicas coherentes con las dimensiones del ser y los ejes curriculares integradores. El currículo, los proyectos transversales y las evaluaciones reflejan la integralidad. Los y las docentes participan en comunidades de aprendizaje. Son evidentes los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad.

El tercer nivel es el *liderazgo distribuido*. En este nivel, la formación integral se institucionaliza como eje transversal y compartido. El liderazgo se distribuye entre directivos, docentes, estudiantes y familias, promoviendo una cultura del aprendizaje colaborativo. Los procesos directivos, académicos y comunitarios actúan en coherencia con los principios de la formación integral. Los proyectos pedagógicos se gestionan de manera colaborativa y se generan espacios permanentes de reflexión pedagógica y evaluación formativa. La mayoría de los ejes curriculares integradores se desarrollan en toda la comunidad educativa.

El cuarto nivel es el de *cultura escolar*. Aquí el establecimiento educativo se consolida como una comunidad educativa integral, donde las dimensiones de la formación integral son parte de su identidad. La formación integral impregna la cultura escolar, lo que permite que se promuevan innovaciones, investigaciones educativas y acompañamientos a otros establecimientos educativos. Todos los ejes curriculares integradores se desarrollan en toda la comunidad educativa. El establecimiento educativo genera redes de aprendizaje y alianzas intersectoriales desde los aportes a la formación integral, que la posicionan como referente, y logra evidenciar impactos sostenibles.

3.4. Herramientas para la generación de prácticas educativas

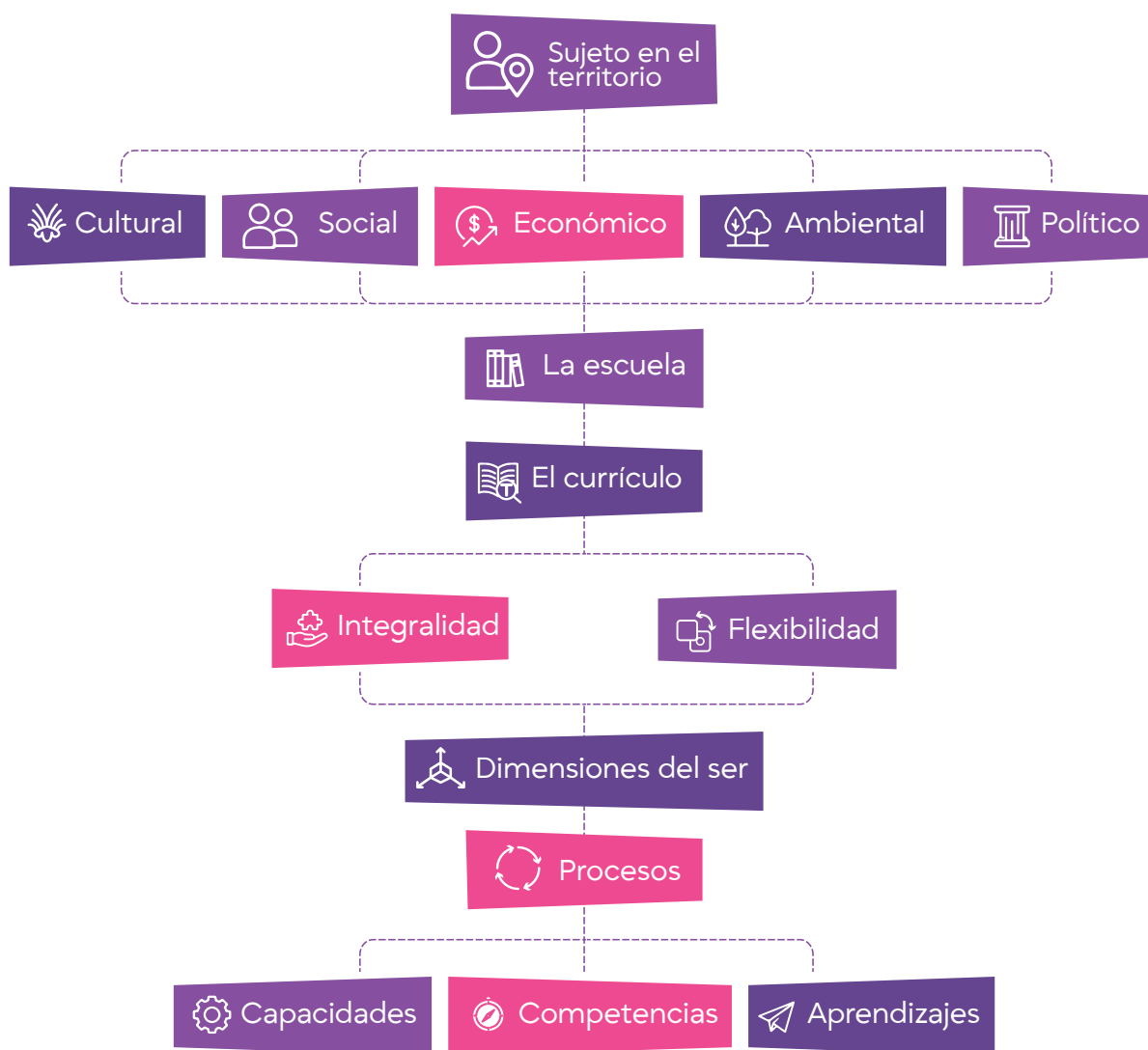
Las lecturas de contexto, como herramienta, integran saberes locales, conocimientos científicos, educacionales y prácticas culturales como ejes de los currículos para promover procesos de gestión y acción, buscando acortar las brechas bajo la perspectiva de las posibilidades y potencialidades.

Desde las teorías contemporáneas del cuidado, esas lecturas son un acto de reconocimiento y cuidado del territorio, de la cultura, de las otras personas, de lo otro y del entorno. En este sentido, el concepto *crecer bien*, que se asocia a la formación integral, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2018), plantea un conjunto de criterios que una comunidad específica construye para

Orientar el crecimiento de los niños y niñas, en equilibrio y armonía, a partir del cuidado de la naturaleza, de sí mismos, de la familia y la comunidad. Se trata entonces, del proceso de formación del ser persona y volverse gente [...] a través de la apropiación de los valores y conocimientos de la comunidad o pueblo al que se pertenece. (MEN y OEI, p. 6)

La *intersectorialidad*, como herramienta para la materialización de procesos de formación integral (Figura 8), también se relaciona con la multidimensionalidad de los sujetos. En este sentido, como lo analiza Runge Peña (2013), la pregunta para la didáctica en función de la formación integral trasciende el qué y se ocupa del cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué, con qué, en qué momento, con quiénes se enseña e, incluso, llega a preguntarse por los marcos institucionales y la evaluación.

Figura 8. Procedimiento de intersectorialidad



La Figura 8 inicia con el sujeto ubicado en un territorio; es decir, contextualizado, arraigado, situado en cinco ámbitos del contexto: cultural, social, económico, ambiental y político, que permiten las interacciones en relación con un linaje, los vínculos con las

realidades productivas de su entorno y en relación con los ecosistemas y para el ejercicio de la ciudadanía. Estos ámbitos, a su vez, definen, orientan, interpelan, critican y proponen a la escuela que, a través del currículo y dos pilares fundamentales: la integralidad y la flexibilidad, responde a las características de los saberes y los sujetos para, mediante las dimensiones del ser, hacer aportes a la formación integral. Esas dimensiones del ser, al mismo tiempo, pueden concebirse como puente, vínculo, bisagra que promueve el desarrollo humano mediante los procesos (cognitivos, intelectuales, sociales) que se expresan en capacidades, competencias y aprendizajes, que pueden considerarse como el inicio de un nuevo ciclo de interacciones del sujeto en el territorio.

Entonces, se destaca la exploración del aprendizaje activo como vehículo y herramienta para transitar el trayecto de la construcción curricular hacia la formación integral. En tal sentido, el aprendizaje basado en problemas; el aprendizaje basado en proyectos; el aprendizaje colaborativo; el aprendizaje basado en indagación; el aprendizaje basado en servicio; el aula invertida; la gamificación; la investigación escolar; el diálogo de saberes; las experiencias artísticas, deportivas y lúdicas; la integración de ciencia y tecnología aplicada, entre otras, son metodologías que permiten no solo desarrollar competencias cognitivas, sino también promover cooperación, solidaridad y construcción de tejido humanizador. En síntesis, constituyen múltiples formas de dar vida (Del Rey, 2012) a una situación de enseñanza.

Frente a estas metodologías, Echeverría y Velasco (2024) proponen como objetivo "fomentar un aprendizaje profundo y significativo", y sostienen que esto se logra no necesariamente a través de la memorización, sino cuando las y los estudiantes

Comprenden conceptos, los aplican en contextos diversos y los relacionan con sus experiencias previas. De este modo, estas metodologías contribuyen a la formación de habilidades clave, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y el trabajo en equipo, todas esenciales para el desarrollo integral del individuo en el siglo XXI. (p. 5)

3.4.1. Un itinerario para el diseño de prácticas educativas

La comprensión y la reflexión pedagógica desde la formación integral es una práctica que se materializa en el aula de clases, en las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa y en los vínculos que establece el/la estudiante con su entorno. Por lo tanto, implica reconocer al/a la estudiante en todas sus dimensiones y situarlo/a en relación con su territorio. Esta es una tarea vigente.

Por ello, al pensar en estrategias didácticas para la formación integral, el punto de partida son las relaciones del ser que conduzcan al desarrollo de competencias, capacidades y aprendizajes esenciales en el marco de la formación integral. Algunas preguntas clave son: ¿cómo se sienten las y los estudiantes y cómo habitan su entorno escolar?, ¿qué factores externos (familiares, sociales, culturales) influyen en su desempeño?, ¿qué capacidades y aprendizajes están desarrollando para lograr las competencias que requieren para su proyecto de vida? Al concebir el proceso pedagógico desde las dimensiones del/de la estudiante, se reconoce que es único y que su historia personal, su cultura y su contexto social influyen en su manera de aprender.

Desde el punto de vista pedagógico, la ampliación curricular se concreta en la planeación de experiencias que incorporan variaciones en los niveles de complejidad, diversidad de materiales, múltiples formas de participación y posibilidades de extensión de las actividades, de acuerdo con las dinámicas del grupo y las particularidades individuales.

A continuación se presenta un itinerario como opción para la construcción de estrategias didácticas alrededor de la formación integral. Como se identifica en la Figura 9, se exponen cuatro momentos durante los cuales los y las docentes *reflexionarán* sobre su lugar en la escuela y la comunidad educativa, para pensar y liderar posibilidades de transformación. Este itinerario atiende al ejercicio reflexivo y de acción, antes que a una ejecución lineal.

Figura 9. Construcción de un itinerario para el diseño de una estrategia didáctica



El itinerario para la construcción está representado como un plano cartesiano, un eje vertical y un eje horizontal que producen 4 espacios. El punto de partida es el sujeto, que hemos señalado que es integral y que participa en un territorio; esta comprensión del sujeto en relación con los ejes (curriculares integradores y curriculares relacionales) permite definir la situación problémica que tiene en cuenta las dimensiones del ser. A partir de esto llegamos a un ejercicio pedagógico y didáctico que tiene que ver con las gestiones en las instituciones educativas (directiva, académica y de la comunidad) cuya interacción marca, orienta y define la calidad de esa acción educativa de experiencias y prácticas que se dan en diversos escenarios de la escuela: el aula, el patio, los rituales. Esto permite desarrollar una reflexión pedagógica en clave de formación integral.

3.4.1.1. Momento 1. Comprensión del sujeto desde el territorio

El territorio es el contexto en el que viven las y los estudiantes, crece y se desarrolla. La escuela debe conocer y reconocer las particularidades del entorno, las dinámicas sociales, económicas y culturales de la comunidad, así como las oportunidades o desafíos que el territorio presenta. Por tanto, es necesario leer el territorio y comprenderlo desde una perspectiva geográfica y sociocultural.

La comprensión del sujeto desde el territorio implica reconocer a las y los estudiantes como sujetos de derechos situados, con trayectorias, experiencias, saberes e identidades diversas que se configuran en relación con su contexto social, cultural, político, ambiental. Este reconocimiento permite comprender las formas en que perciben, interpretan y participan en la realidad.

En este proceso, resulta fundamental identificar las problemáticas, tensiones y dinámicas del entorno que interpelan la vida de las y los estudiantes, como base para los PSR. Asimismo, esta comprensión permite reconocer la diversidad de formas de aprender, lo cual orienta la toma de decisiones desde enfoques que atienden la variabilidad del aula, como el diseño universal para el aprendizaje.

Al diseñar e implementar estrategias didácticas situadas, los y las docentes deben considerar que las formas de interacción con las y los estudiantes y el entorno, las capacidades, las competencias y los aprendizajes a desarrollar, los procesos de evaluación y los recursos didácticos son componentes que influyen en la formación integral.

3.4.1.2. Momento 2. Definición del problema social relevante

Teniendo en cuenta que los PSR cumplen una función fundamental como dispositivos de problematización de la realidad, trabajar con estos implica formar a las y los estudiantes para interpretar críticamente las problemáticas subyacentes al territorio, reconocer las lógicas propias de los contextos y participar en la construcción de alternativas democráticas.

De ahí que la definición de estos PSR permite la formación de sujetos que asumen una posición frente a los problemas del mundo que habitan.

En clave de formación integral y de cara al diseño de estrategias didácticas, los PSR se pueden articular de manera orgánica al diálogo, la investigación social escolar y los procesos de evaluación.

Los PSR pueden estar centrados en el territorio, por ejemplo, y en las tensiones que afectan la dignidad, el bienestar y las condiciones de la comunidad.

Al definir la situación, se puede partir de las características que se presentan en la Figura 10.

Figura 10. Características de los problemas socialmente relevantes



De igual manera, los PSR se articulan con los centros de interés como estrategia pedagógica que organiza y da sentido a las experiencias de aprendizaje. Los centros de interés permiten traducir los PSR en propuestas didácticas concretas, conectadas con los intereses de las y los estudiantes, facilitando la planificación y el desarrollo de procesos pedagógicos integrados.

3.4.1.3. Momento 3. Planeación pedagógica y didáctica

El ejercicio reflexivo hace parte de la revisión permanente de las propuestas micro o macro en la escuela, e impide que lo cotidiano se automatice y que las planeaciones se repitan sin valoración de la experiencia como posibilidad transformadora. Se trata de pensar individual y colectivamente aspectos como las relaciones entre los procesos directivos, académicos y comunitarios, las cuales son fundamentales para que la gestión educativa sea efectiva y coherente.

La coordinación y la colaboración entre estos tres procesos permiten que las decisiones que se tomen se alineen con las necesidades y realidades de las y los estudiantes y de la comunidad.

En primer lugar, el proceso directivo cumple un papel crucial en la creación de un ambiente educativo inclusivo y equitativo, asegurando que se implemente una visión de la formación integral.

En segundo lugar, el proceso académico involucra la responsabilidad de los y las docentes para propiciar ambientes de aprendizaje que promuevan una perspectiva integradora de los currículos.

En tercer lugar, la comunidad educativa se convierte en soporte para el desarrollo de las dimensiones del/de la estudiante, desde las interacciones con el entorno.

Algunas preguntas que posibilitan la reflexión son: ¿cómo podemos fomentar una visión compartida de la educación entre docentes, directivos y comunidad? ¿De qué manera, la gestión educativa puede garantizar un ambiente que permita el bienestar integral de las y los estudiantes? ¿Qué tensiones y posibilidades emergen en la articulación entre los procesos académicos, directivos y comunitarios?

A partir del problema social relevante, los y las docentes podrán establecer mecanismos de diálogo para la planeación curricular de una estrategia pedagógica. Es necesario que el problema formulado trascienda las temáticas y relacione aquellas competencias, capacidades y aprendizajes esenciales e imprescindibles que materialicen las dimensiones de la formación integral del/de la estudiante.

Por tanto, se puede comenzar con la formulación de preguntas problematizadoras, a saber: ¿cómo fortalecer la convivencia escolar, la seguridad alimentaria y la nutrición de las y los estudiantes aportando al cuidado del medio ambiente a través de un proceso de producción de alimentos? O ¿de qué manera es posible incidir en la construcción de sentidos de vida que no impliquen el abandono del territorio, sino la permanencia en él, fortaleciéndolo como opción productiva y reivindicativa de futuro de lo rural?

En la planeación pedagógica y didáctica, la formación integral se concreta en el diseño de prácticas educativas que articulan dimensiones, capacidades, competencias y aprendizajes en torno a problemas socialmente relevantes. En este proceso, el diseño universal para el aprendizaje aporta criterios para estructurar propuestas pedagógicas flexibles, donde la planeación se configura como un proceso de anticipación de la diversidad, en coherencia con el enfoque de la formación integral y desde el reconocimiento del aula como un espacio heterogéneo, dinámico y situado.

3.4.1.4. Momento 4. Acción educativa

Las decisiones prácticas, planeadas o emergentes, atienden al ejercicio cíclico de comprensión y reflexión que faculta, entre otros aspectos, para identificar posibilidades para innovar desde el territorio y acompañar la construcción del proyecto de vida de las y los estudiantes.

Algunas preguntas que impulsan la acción son: ¿qué prácticas innovadoras pueden surgir desde el territorio para fortalecer la formación integral? ¿Cómo acompañar de manera efectiva los proyectos de vida de las y los estudiantes? ¿De qué manera la acción pedagógica incide en la transformación de la escuela y su comunidad?

En este momento se articulan los diversos saberes, intereses y necesidades que tienen las y los estudiantes, al tiempo que se construyen nuevos conocimientos. El/la docente, desde sus prácticas, experiencias y didácticas de enseñanza situadas, se convierte en un/a mediador/a del proceso del aprendizaje. Hay un diálogo permanente entre los/las docentes y alguno/a asume liderazgos pedagógicos y comunitarios. La familia se hace partícipe en la formación integral de las y los estudiantes. La comunidad pone a disposición sus construcciones sociales y culturales.

Desde este momento, la evaluación debe orientarse hacia el seguimiento de los aprendizajes para cumplir el carácter formativo. De ahí que la evaluación se transforme en

un proceso de retroalimentación y reflexión que ayude a las y los estudiantes a comprender sus propios procesos de aprendizaje, y permite identificar, de forma continua, avances, debilidades y áreas de mejora durante todo el proceso educativo.

Cuando se desarrolla simultáneamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación pasa de ser una herramienta aislada a convertirse en un proceso que conduce a prácticas valorativas y de reflexión para que las y los estudiantes comprendan cómo están aprendiendo, qué estrategias les funcionan y cuáles no, lo que fortalece su autonomía en el proceso educativo.

Algunas preguntas que se pueden plantear son: ¿de qué manera la evaluación se convierte en apoyo para crecer y transformar? ¿Cómo la retroalimentación aporta a los aprendizajes de las y los estudiantes?

En la acción educativa, estas decisiones se materializan en prácticas pedagógicas que ofrecen diversas de oportunidades de participación, interacción y expresión, en coherencia con los principios del diseño universal para el aprendizaje. Esto favorece ambientes de aprendizaje más inclusivos, en los que se reconoce que no todos las y los estudiantes aprenden y se expresan de la misma manera, pero que todos pueden avanzar en su proceso formativo.

El itinerario pedagógico propuesto en estos lineamientos se concibe como una ruta flexible que permite articular la formación integral con dinámicas institucionales y territoriales. En este marco, resulta fundamental consolidar los PSR como eje estructurante de las prácticas educativa, en tanto que posibilitan vincular los aprendizajes escolares con las realidades del contexto.

Referencias

- Abril Lucero, G. L., García Ramos, D. C., Abril Lucero, D. C. e Hidalgo Ortiz, F. E. (2021). El desarrollo social sostenible, aplicado en la educación: modelo pedagógico desde la socioformación. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 5(12), 76-86. <https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/375>
- Aburto Jarquín, P. A. (2022). La evaluación de proyectos integradores de saberes en la UNAN-Managua. *Revista Compromiso Social*, 4(8), 73-86. <https://doi.org/10.5377/recoso.v4i8.18610>
- Acosta, D. y Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias. Más allá del saber qué y el saber cómo*. Corporación Universitaria Unitec, Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://hdl.handle.net/20.500.12962/1779>
- Acosta, R. (2017). *La educación del ser humano: un reto permanente*. Universidad Metropolitana. <https://www.unimet.edu.ve/wp-content/uploads/2023/09/La-educacion-del-ser-humano.-Un-reto-permanente.pdf>
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Albán Achinte, A. (2014). *Prácticas creativas de re-existencia*. Ediciones De el signo.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context. Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Archbold Núñez, J. (2016). El archipiélago de San Andrés y Providencia: entre la negridad y los colores. En AA. VV., *Memorias palenqueras y raizales* (pp. 38-54). Instituto Distrital de las Artes, https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/79.%20Memorias%20palenqueras%20y%20raizales.pdf
- Arendt, H (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 185-208). Península.

- Arias Gómez, D. H. y Molano Camargo, F. (Eds.) (2016). *Escuela y formación humanista: miradas desde la investigación educativa*. Universidad de La Salle.
- Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018. Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Panorama general*. Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/0ddd65d5-acd9-5267-9de3-1a178482dd1e/content>
- Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Homo Sapiens Ediciones.
- Barrio Maestre, J. M. (2007). Dimensiones del crecimiento humano. *Educación y Educadores*, 10(1), 117-134. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/681>
- Beane, J. A. (2010). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Bello Ramírez, A. (2019). *La magia del arte: imaginando una pedagogía del cuidado en las prácticas político-artísticas*. Idartes. Akimbo: Arte, corporalidad y espacio público. VIII Encuentro de Investigaciones Emergentes en Artes Plásticas y Visuales. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Alcaldía de Bogotá.
- Bello Ramírez, A. (2024). Pedagogías "para agarrarse a la vida": prácticas de cuidado del cuerpo-territorio en medio del conflicto armado en Buenaventura, Colombia. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 15(31), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i31.1524>
- Berger, P. L. y Luckmann, T., (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Amorrortu.
- Biesta, G. (2017). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). *Dentro de la caja negra: Elevando los estándares mediante la evaluación en el aula*. Granada Learning.

- Bonilla-Mejía, L. (2011). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. *Documentos de trabajo sobre economía regional*, (143). Banco de la República.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- Boud, D. y Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación* (6.ª ed.). Morata.
- Bryant, J., Heitz, C., Sanghvi, S. y Wagle, D. (2020). *How artificial intelligence will impact K-12 teachers*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/How%20artificial%20intelligence%20will%20impact%20K%2012%20teachers/How-artificial-intelligence-will-impact-K-12-teachers.pdf>
- Cajiao, F. (2014). *Fortalecimiento institucional y liderazgo educativo. La importancia de las instituciones en la construcción de civilidad*. Magisterio.
- Calabresi, G. (2014). Religión, etnicidad raizal y educación trilingüe. Un estudio de caso en la isla de San Andrés (Colombia). *Gazeta de Antropología*, 30(1),5. <http://hdl.handle.net/10481/30311>
- Camps, V. (2012). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa y Alfil editores.
- Carbó Rebugent, G. (2025). Educación para la vida. En R. Opertti (Coord.), *Hacia una nueva educación: ideas fuerza para guiar la transformación. Documentos de discusión* (pp. 27-44). Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/06/transf-educ-ideas-fuerza-web.pdf>

- Cárdenas Oñate, M. (2016). Ubuntu. Voz palenquera de múltiples colores. Hacia una argumentación metafórica cimarrona. *Discurso & Sociedad*, 10(4), 559-587. <https://doi.org/10.14198/dissoc.10.4.1>
- Carless, D. (2007). Learning oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carrillo, M. y Benavides, B. (2022). El currículo en el siglo XXI: competencias, identidades y profesiones. *Pedagogía y Saberes*, (57), 25-38. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13577>
- Castillo Guzmán, E. (2011). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 15-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9879>
- Castro Saavedra, C. (2017). *El mundo por dentro. Antología*. Selección y cuidados de José Luis Díaz-Granados. Universidad Externado de Colombia. <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/12/141.-El-mundo-por-dentro.%C3%BAltimo..pdf>
- Chacón Araya, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750106>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes.
- Claxton, G. (1999). *Cerebro de liebre, mente de tortuga. Por qué aumenta nuestra inteligencia cuando pensamos menos*. Urano.
- Cohen, L. (1997). El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción. *Revista Colombiana de Educación*, (35). <https://doi.org/10.17227/01203916.5419>
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp.23-74). Amorrortu.

Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de la República de Colombia (julio 20). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación (febrero 8). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Colombia, Congreso de la República. (2016). Ley 1804, por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones (agosto 2). http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1804_2016.html

Colombia, Congreso de la República. (2021). Ley 2170, por medio de la cual se dictan disposiciones frente al uso de herramientas tecnológicas en los establecimientos educativos (diciembre 29). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=120033>

Colombia, Congreso de la República. (2025). Ley 2489, por medio de la cual se establecen disposiciones para el desarrollo de entornos digitales sanos y seguros para los niños, niñas y adolescentes del país (julio 17). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=260756>

Colombia, Congreso de la República. (2026). Ley 2564, por medio del cual se crean medidas de sensibilización, visibilización, prevención, protección, atención frente a la salud mental y la violencia del entorno digital en los niños, niñas y adolescentes, se modifican y adicionan los artículos 3.º, 30.º, 31.º de la Ley 1616 de 2013 y se dictan otras disposiciones (enero 8). <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur//normas/Normal.jsp?i=191924>

Colombia, Corte Constitucional, Sala Plena. (1994). Sentencia C-086/94. REF: D-360. Demanda de inconstitucionalidad de los artículos 14, 23 (parcial), 24, 25, 33, 34, 36, 37, 42, 45, 57 de la Ley 47 de 1993 "por la cual se dictan normas especiales para la organización y el funcionamiento del departamento del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina". Magistrado ponente: Jorge Arango Mejía (marzo 3). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/c-086-94.htm>

Colombia, Corte Constitucional, Sala Séptima (1998). Sentencia T-174/98. Referencia: Expediente T-149138. Acción de tutela instaurada por Roylie Eduardo Jay Hawkins contra el Consejo y Alcaldía Municipal de Providencia, Isla. Temas: Libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Magistrado ponente: Alejandro Martínez Caballero (mayo 4). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/t-174-98.htm>

Colombia, Corte Constitucional, Sala Sexta de Revisión. (2016). Sentencia T-622/16. Referencia: Expediente T-5.016.242. Acción de tutela interpuesta por el Centro de Estudios para la Justicia Social "Tierra Digna", en representación del Consejo Comunitario Mayor de la Organización Popular Campesina del Alto Atrato (Cocomopoca), el Consejo Comunitario Mayor de la Asociación Campesina Integral del Atrato (Cocomacia), la Asociación de Consejos Comunitarios del Bajo Atrato (Asocoba), el Foro Interétnico Solidaridad Chocó (FISCH) y otros, contra la Presidencia de la República y otros. Magistrado ponente: Jorge Iván Palacio Palacio (noviembre 10). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/t-622-16.htm>

Colombia, Corte Suprema de Justicia. (2017). Sentencia AHC4806-2017 [declara al oso Chucho como sujeto de derechos]. Magistrado ponente: Luis Armando Tolosa Villabona (julio 26). <https://www.cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/relatorias/tutelas/B%20SEP2017/AHC4806-2017.doc>

Colombia, Corte Suprema de Justicia. (2018). Sentencia STC4360-2018 [declara a la Amazonía como sujeto de derechos]. Magistrado ponente: Luis Armando Tolosa Villabona (abril 5). <https://cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/2018/04/STC4360-2018-2018-00319-011.pdf>

Colombia, Corte Suprema de Justicia. (2020). Sentencia STL10716 [declara el Parque Nacional Natural Los Nevados como sujeto de derechos]. Magistrada ponente: Clara Cecilia Dueñas Quevedo (noviembre 25). <https://cortesuprema.gov.co/corte/wp-content/uploads/2020/11/STL10716-2020.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2018). *Ambientes pedagógicos*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_12.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1996). Resolución 2343, por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal (junio 5). <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/35dbc824-2492-4430-928d-555a3465aa52/content>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998a). *Lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_5.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998b). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014a). *Sentido de la educación inicial*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11146.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021). *Guía de elaboración o actualización de referentes de calidad*. <https://es.scribd.com/document/751724726/DP-GU-03-copia-controlada>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2025a). *Orientaciones técnicas para la consolidación de entornos seguros de aprendizaje (ESA) con uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) [sic]*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2026-03/Orientaciones_Tecnicas_ESA_con_TIC_260226_4_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2025b). *Voces y territorios que educan. Sistematización de la actualización de los lineamientos para Ciencias Sociales y la construcción de lineamientos para formación ciudadana y desarrollo socioemocional y formación integral*. (Manuscrito no publicado elaborado en el marco del proyecto

Construcción de los lineamientos de formación integral y ciencias sociales, y su apropiación en los establecimientos educativos focalizados, en el marco de la estrategia de evaluación formativa (quiero ser, quiero saber). Convenio Ministerio de Educación Nacional - Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2026). Orientaciones técnicas, pedagógicas y administrativas para la atención educativa a estudiantes en condición de enfermedad. Documento no publicado.

Colombia, Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y Ministerio de Educación Nacional (2002). Política Nacional de Educación Ambiental SINA. Edición Especial 10 años. <https://observatoriomesoamerica.minambiente.gov.co/obsmesoamerica/medios/Colombia/POLITICA%20EDUCACION%20AMBIENTAL.pdf>

Colombia, Presidencia de la República. (2009). Decreto 1290, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media (abril 16). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35954>

Colombia, Presidencia de la República. (2010). Decreto 2957, por el cual se expide un marco normativo para la protección integral de los derechos del grupo étnico Rom o Gitano (agosto 6). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=40124>

Colombia, Presidencia de la República. (2015). Decreto 1075, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (mayo 26). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>

Colombia, Presidencia de la República. (2017). Decreto 1421, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (agosto 29). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Colombia, Presidencia de la República. (2022). Decreto 1411, por medio del cual se subroga el capítulo 2 del título 3, parte 3 del libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la subsección 4 a este capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de

educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones (julio 29). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=191187>

Colombia, Presidencia de la República. (2023). Decreto 2269, por medio del cual se adopta la estructura del Ministerio de Educación Nacional y se determinan las funciones de sus dependencias (diciembre 29). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=227750>

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio*. <https://transformemos.com/medios/comisionnacional.pdf>

Contreras-Sánchez, N. E, Ropa-Carrión, B. y Alama-Flores, M. (2023). Educación integral holística: un reto pendiente en el sistema educativo peruano. *Revista Andina de Educación*, 6(2), 000621. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.1>

Correa, D. y Pérez, A. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>

Cortina, A. (1994). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Tecnos.

Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Taurus.

Cuartas Restrepo, J. M. (2018). *Voces de la filosofía en Colombia*. Editorial Eafit.

De Ávila Torres, D. (2017). San Basilio de Palenque y su organización social: el kuagro como referente histórico cultural. *Hexágono Pedagógico*, 8(1), 155-163. <https://doi.org/10.22519/2145888X.1071>

De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: Creativity step by step*. Harper & Row.

Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Paidós.

Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu Editores.

Echeverría Quiñonez, B. R. y Velasco Gómez, A. H. (2024). *Metodologías activas. Cómo implementar el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo*

y *flipped classroom*. Editorial SAGA. https://aulavirtual.setidiomas.com/pluginfile.php?file=%2F9334%2Fmod_resource%2Fcontent%2F0%2F1_Metodolog%C3%ADas%2BActivas.pdf

Eco, U. (2005) *Historia de la belleza*. (6.^a ed.). Lumen.

Eco, U. (2007). *Historia de la fealdad*. Lumen.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf

Esquirol, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Gedisa.

Esquirol, J. M. (2015). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.

Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.

Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Ediciones Morata

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Fuentes, C. (2018). *Conferencias políticas. Educación, sociedad y democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Gallo Cadavid, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 232-242. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>

García Márquez, G. (1997). Proclama. Por un país al alcance de los niños. En: Misión de Ciencia Educación y Desarrollo. *Colombia al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo* (pp. 24-29). Presidencia de la República de Colombia.

- García Rincón, J. (2011). La etnoeducación afro "Casa Adentro": un modelo político-pedagógico en el Pacífico colombiano. *Pedagogía y saberes*, (34), 117-121. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064881009.pdf>
- García Rincón, J. (2024). Hacia una nueva humanidad. Maestros insumisos, malungaje e interculturalidad. En R. Campoalegre Septien y P. Baptista da Silva (Coords.), *Antirracismo: enfoques, tensiones y alternativas* (pp. 183-200). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/250638/1/Antirracismo.pdf>
- García-Villegas, M. y Fergusson, L. (2021). *La quinta puerta: de cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Ariel, Planeta.
- Gaviria, A. (2002). *Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad social en Colombia*. Fedesarrollo-Alfaomega.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Gimeno, C. y Henríquez, A. (2001). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Anuario Pedagógico*, (5), 13-58.
- Giraldo Macías, C. et al. (2026). Lineamientos curriculares para la formación ciudadana y el desarrollo socioemocional en educación preescolar, básica y media. Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y del saber. Ministerio de Educación Nacional. Convenio Interadministrativo CO1.PCCNTR.8199843, suscrito entre la Universidad de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional (en prensa).
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Gobierno de Colombia. (2018). *Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia_2018_-_2030.pdf

- Gómez Baos, A. (2022) *¡Opré rroma!: una historia por contar*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Secretaría de Educación del Distrito. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-09/Opre_roma_DIGITAL.pdf
- González, A., Paes, F., Bobadilla, E., Cancino, M., González, H., Crisóstomo, S. y Escobar, M. (2021). Rediseño del currículo: ¿garantizan la coherencia del método y la evaluación mejores oportunidades de aprendizaje en kinesiología? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 428-444. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622021000300428&script=sci_arttext
- Guerra, Y., Mórtigo Rubio, A. M. y Berdugo Silva, N. C. (2014). Formación integral, importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(1), 48-69. <https://doi.org/10.18359/reds.585>
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Halliday, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. (2.^a reimp.). Fondo de Cultura Económica.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Hernández, R. (2014) Identidad cultural palenquera, movimiento social afrocolombiano y democracia. *Reflexión Política*, 16(31), 94-113. <https://doi.org/10.29375/01240781.1979>
- Hernández-Jiménez, D. (2019). Educación: una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida. *Acta Académica*, 57, 79-92. <http://201.196.25.14/index.php/actas/article/view/103>
- Hirsch Adler, A. (2023). Educación para el desarrollo sostenible. *Responsibility and Sustainability*, 8(1), 21-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7532863>
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.
- hooks, b. (2003). *Teaching community*. Routledge.

- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE Unesco). (2024a). *Educación a lo largo y ancho de la vida: formación integral y equidad desde la primera infancia* [Argumentario]. Políticas de formación integral [Diplomado para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE Unesco.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE Unesco). (2024b). *La formación integral ante los desafíos educativos en Colombia* [Argumentario]. Políticas de formación integral [Diplomado para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia]. Oficina para América Latina y el Caribe del IPE Unesco.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe.
- Lancheros Quintero, M. A. (2021). *Educación de la mujer en el periodo de la República Liberal 1930-1946. El caso de la capital del Gran Caldas* [Tesis de doctorado, Universidad de Caldas]. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/server/api/core/bitstreams/1dabd21e-3a6d-4a1c-92b0-798b5ca14217/content>
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Siruela.
- Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciación*, 28, 251-269. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/20291>
- López-Ibor Mayor, V. (2022). *La dimensión humanista de la cultura*. Real Oratorio Del Caballero de Gracia. https://caballerodegracia.org/wp-content/uploads/2022/01/CaballeroGracia_Intervencion-VLIM_Def.pdf
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/download/516/655/0>
- Malagón, R. Y. y Páez-Martínez, R. M. (2022). Núcleos problemáticos: ejes integradores del mesocurrículo en la Universidad de La Salle. *Revista de la Universidad de la Salle*, 1(89), 17-31. <https://doi.org/10.19052/ruls.voll.iss89.2>
- Martínez-Bonilla, D. (2018). *El movimiento de los saberes ancestrales y las prácticas pedagógicas de algunos maestr@s afrocolombianos: historias y estrategias pedagógicas*

- para la construcción de una sociedad desde el Ubuntu* [Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11089>
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí, pero ¿cómo?* (3.ª ed.). Octaedro.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mejía-Rodríguez, D. L. y Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: avances, limitaciones y retos actuales. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702-715. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38>
- Meneses Copete, Y. (2020). *El río sigue siendo el río. Children and intersectional resiliences: des/obligamientos in the department of Chocó-Colombia, 1991-2020* [Tesis doctoral, Université de Perpignan]. https://theses.hal.science/tel-03160575v1/file/These_Meneses_Copete_Yeison_2020.pdf
- Montoya Palacio, S. (2012). *El papel de las escuelas normales en la feminización de la docencia en la educación básica en Colombia: 2001-2009* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9921>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Morrison, T. (1993). Discurso de aceptación del Premio Nóbel de Literatura. http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1993/morrison-lecture.html
- Naranjo Quintero, G. (2025). *Política educativa territorial: un estudio de caso comparado de los internados como institución educativa rural en el Putumayo colombiano* [Tesis doctoral, Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/018153a8-4b5d-4538-8f2d-7a2618d7ac2b/content>
- Nieto Caballero, A. (2014). *Una escuela*. Fondo de Publicaciones del Gimnasio Moderno.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Oakeshott, M. (2009). El aprendizaje y la enseñanza. En *La voz del aprendizaje liberal* (pp. 67-91). Katz.

- Opertti, R. (2025). Sobre la educación universal. En: R. Opertti (Coord.), *Hacia una nueva educación: ideas fuerza para guiar la transformación* (pp. 27-36). Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/06/transf-educ-ideas-fuerza-web.pdf>
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Paternina Epinosa, H. A. (2013). *El proceso organizativo del pueblo Rrom (gitano) de Colombia (PRORROM): de la auto-invisibilidad como estrategia de resistencia étnica y cultural, a la visibilización como mecanismo del reconocimiento de derechos económicos, sociales, políticos y culturales* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <http://hdl.handle.net/10486/660742>
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Perrenoud, P. (2008a). *Construir competencias desde la escuela*. Ediciones Noreste.
- Perrenoud, P. (2008b) Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, (número monográfico II)". <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Pestalozzi, J. E. (1982). *Canto del cisne*. Porrúa.
- Pinilla Fonseca, N., Gamboa Mora, M. C. y Morales Barrera, M. (2022). Evaluación de la formación integral escolar a través de un diseño cuasiexperimental: contribuciones desde la Educación Física. *Retos*, 43, 690-698. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88742>
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2024). *Colombia: territorios entre fracturas y oportunidades. Informe nacional de desarrollo humano*. https://colombia.un.org/sites/default/files/2024-05/undp_co_pub_indh_resumen_ejecutivo_may_14_2024.pdf
- Puche-Navarro, R. (2005). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño. Una alternativa pedagógica desde el desarrollo cognitivo y la resolución de problemas*. Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores Ltda.

- Puche-Navarro, R. (2017). Estudios de desarrollo cognitivo: antes y después del encuentro con los sistemas dinámicos. En R. Puche-Navarro, (Comp.), *El desarrollo cognitivo se reorganiza. Emergencia, cambio, autorregulación y metáforas visuales* (pp. 11-31). Editorial Bonaventuriana.
- Puche-Navarro, R., Orozco Hormaza, M., Orozco Hormaza, B. y Correa Restrepo, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Quintín Lame, M. (2004) *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Universidad del Cauca, Universidad del Valle. <https://ridap.org/files/critica/94/LAME-LOS%20PENSAMIENTOS.pdf>
- Ramírez Rodríguez, L. A. (2021). Humanismo, cultura y universidad: posibilidades para el siglo XXI. *Orinoco Pensamiento y Praxis*, (08), 31-49. <http://hdl.handle.net/10469/16921>
- Restrepo, B. (2014). *Reflexiones sobre educación, ética y política*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Restrepo, B. (2022). Enfoques pedagógicos, calidad de la educación y desarrollo integral. Pedagogía lancasteriana en la Constitución de 1821 y constructivismo moderno en la legislación derivada de la Constitución de 1991. En J. I. Sánchez Ortega (Comp.), *Educación, escuela y democracia. Una reflexión colectiva a 30 años de la Constitución Política de Colombia* (pp. 143-162). Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas; Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/af9c7ad5-303d-4c54-8dd8-7c41af664e1b/content>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Rincón Machado, C. (2013). *Los núcleos problemáticos como ejes dinamizadores de la formación por competencias* [Trabajo de grado, Universidad del Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1007>
- Rivas, A. (2023). Una teoría para la mejora sistémica de la educación en América Latina. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 99-120. <https://doi.org/10.14201/teri.31102>

- Rivas, A. (2025). *La llegada de la IA a la educación superior en Iberoamérica: un mapa para diseñar estrategias institucionales*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2026/01/la-llegada-de-la-ia-a-la-educacion-superior-en-iberoamerica-final-1.pdf>
- Robinson, D., Archbold, I. y Livingston, J. (2022). *Raizales, una etnia por conocer. Breve recorrido por su historia y cultura*. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Secretaría de Educación del Distrito. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2023-09/Raizales_una_etnia_por_conocer_DIGITAL.pdf
- Runge Peña, A. K. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. *Pedagogía y Saberes*, (36), 93-107. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys93.107>
- Runge Peña, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Sacristán, J. G. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.
- Saldarriaga Vélez, Ó. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Salinas, M. (2024). *La escuela que acoge y forma plenamente*. (Documento de trabajo elaborado en el marco del proyecto Construcción de los lineamientos de formación integral y ciencias sociales, y su apropiación en los establecimientos educativos focalizados, en el marco de la estrategia de evaluación formativa "Quiero ser, quiero saber"). Convenio Ministerio de Educación Nacional - Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Salinas, M. (2025). *La evaluación para el aprendizaje en clave de formación integral*. (Manuscrito no publicado elaborado en el marco del proyecto Construcción de los lineamientos de formación integral y ciencias sociales, y su apropiación en los EE focalizados, en el marco de la estrategia de evaluación formativa "Quiero ser, quiero saber"). Convenio Ministerio de Educación Nacional - Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Sanabria James, L., Sanmiguel Ardila, R. y Schoch Angel, M. (2019). Retos de la educación intercultural trilingüe en el contexto de una isla del Caribe colombiano: caso San Andrés Isla. *Voces y Silencios*, 10(1), 35-47. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS10.1.2019.04>

- Santos, Boaventura de Sousa. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Centro Latinoamericano de Investigación y Desarrollo; Centro de Pensamiento Pedagógico. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=1526&c=1>
- Santos Guerra, M. Á. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.
- Sarlé, P. y Rodríguez Sáenz, I. (2022). *La propuesta de enseñanza. Abrir horizontes en la educación infantil*. Praxis Grupo Editor. <https://praxisgrupoeditor.mitiendanube.com/productos/la-propuesta-de-ensenanza/>
- Segato, R. L. (2016a). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Segato, R. L. (2016b). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Sen, A. (2003). Capability and well being. In M. Nussbaum y A. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 30-53). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003>
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://www.colorado.edu/education/media/318>
- Shepard, L. A. (2005). Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3), 66-70. <https://www.ascd.org/el/articles/linking-formative-assessment-to-scaffolding>
- Sierra Caballero, F., Leetoy, S. y Gravante, T. (2018). Introducción. En F. Sierra Caballero, S. Leetoy y T. Gravante (Coords.), *Ciudadanía digital y democracia participativa* (pp. 11-23). Comunicación Social, Ediciones y Publicaciones.
- Sinigüí, S. y Estrada, L. F. (2019). Construcción intercultural de conocimiento en la formación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. En P. Melgarejo (Coord.). *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación* (pp. 157-179). Universidad Veracruzana.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>

Suasnabas-Pacheco, L. y Fernández, B. (2020). La transversalidad. La interdisciplinariedad. El currículo global. Las competencias y las tecnologías de la información y la comunicación elementos de reflexión en el diseño curricular. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 158-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398445>

Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata.

Tribunal Administrativo de Boyacá. (2018). Sentencia del 9 de agosto de 2018 [se declara el Páramo de Pisba como sujeto de derechos] (agosto 9) <https://www.ramajudicial.gov.co/web/secretaria-tribunal-administrativo-de-boyaca/-/tribunal-administrativo-de-boyaca-declaro-que-el-paramo-de-pisba-es-sujeto-de-derechos-y-senalo-unos-parametros-a-seguir-para-compensar-de-manera-conc>

Tronto, J. (2018). Economía, ética y democracia: tres lenguajes en torno al cuidado. En L. G. Arango *et al.* (Eds.), *Género y cuidado. Teorías, escenarios y políticas* (pp. 22-36). Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Javeriana.

Unesco. (2024). *Aportes para la enseñanzade habilidades socioemocionales. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352>

Valencia, I. H. (2011). Impactos del reconocimiento multicultural en el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina: entre la etnización y el conflicto social. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 69-95. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252011000200004&lng=en&tlng=es

Vallejo, I. (2022). *El futuro recordado*. Debate.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

Vargas Guillén, G., Gamboa Sarmiento, S. C. y Reeder, H. P. (2010). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. San Pablo. <https://doctoradohumanidades.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/la-humanizacion-como-formacion-con-diagramacic3b3n-de-san-pablo.pdf>

Vasco Uribe, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el periodo 2006-2019. *Pedagogía y Saberes*, (24), 33-41. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys33.41>

- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Walsh, C. E. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En Walsh, C. E. (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II, pp. 17-45). Abya Yala.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós.
- Yepes Mobil, S. y Reyes Ruiz, L. (2014). ¿Qué tanto saben los padres de formación integral? *Revista Educación y Humanismo*, 16(26), 15-26. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2344>
- Zapata Olivella, M. (2012). *Changó el gran putas*. Ministerio de Cultura, Biblioteca de Literatura Afrocolombiana.

Esta edición de Lineamientos curriculares para la formación integral en educación preescolar, básica y media. Un viaje curricular: rutas para la transformación del ser y del saber fue compuesta con tipografías Grift Regular y Miches Regular, sobre papel ecológico Earth Pact 90 gr en los interiores y 263 gr en las portadas, e impresión full color con tintas ecológicas a base de soya



Con Dignidad,
¡CUMPLIMOS! 



www.mineducacion.gov.co



[mineducacion](https://www.youtube.com/mineducacion)



[@mineducacion](https://www.facebook.com/mineducacion)



[mineducacioncolombia](https://www.tiktok.com/mineducacioncolombia)



[Ministerio de Educación Nacional](https://www.linkedin.com/company/ministerio-de-educacion-nacional)



[mineducacioncol](https://www.instagram.com/mineducacioncol)



[@mineducacion](https://twitter.com/mineducacion)